

БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»  
Министерства образования Чувашской Республики

**СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ  
И ПСИХОЛОГИИ: ТЕОРЕТИКО-  
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ  
И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Монография

Научное электронное издание

Чебоксары  
Издательский дом «Среда»  
2026

УДК 37.0(063)+159.9(063)

ББК 74.0я43+88я43

С56

*Рекомендовано к публикации на основании приказа  
Чувашского республиканского института образования  
Министерства образования Чувашской Республики №25 от 22.01.2026 г.*

**Коллектив авторов:**

*А. И. Кугай, Е. В. Брагина, Т. В. Башкирева, Л. В. Шатохина,  
А. В. Башкирева, И. Д. Юшкова, В. В. Рябчиков, С. Е. Орехова,  
О. А. Сивак, А. В. Шевцова, Т. В. Портнова, И. В. Портнова,  
Е. Г. Костенко, Е. Г. Сайганова, В. Ю. Качалов, С. Н. Блинков, Т. В. Гани,  
Н. И. Константинова, О. И. Мамушкина, В. А. Патрушева, Е. Э. Артемова*

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

**Петров Геннадий Николаевич**, кандидат педагогических  
наук, доцент, практикующий психолог, член Ассоциации  
специалистов в области рационально-эмоциональной  
поведенческой терапии

**Редакционная коллегия:** **Мурзина Жанна Владимировна**, главный редактор, канд.  
биол. наук, и.о. ректора Чувашского республиканского  
института образования Минобразования Чувашии

**Егорова Анна Семёновна**, канд. филол. наук, доцент, и.о.  
заведующего кафедрой чувашского языка и литературы  
Чувашского республиканского института образования  
Минобразования Чувашии

**Современные вопросы педагогики и психологии:**

**С56** **теоретико-методологические подходы и практические  
результаты исследований** : монография / А. И. Кугай,  
Е. В. Брагина, Т. В. Башкирева [и др.]; гл. ред. Ж. В. Мурзина. –  
Чебоксары : Среда, 2026. – 224 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул.  
экрана. – Текст : электронный.

**ISBN 978-5-908083-73-7**

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

ISBN 978-5-908083-73-7  
DOI 10.31483/a-10862

© БУ ЧР ДПО «Чувашский  
республиканский институт  
образования» Министерства  
образования Чувашской Республики, 2026  
© Издательский дом «Среда», 2026

## АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

**Кугай Александр Иванович** – д-р филос. наук, профессор, Северо-Западный институт управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Санкт-Петербург, Россия, – *глава 1*.

**Брагина Елена Владимировна** – аспирант, научный консультант ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург, Россия, – *глава 2*.

**Башкирева Татьяна Валентиновна** – д-р биол. наук, доцент, профессор, ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний», Рязань, Россия, – *глава 3 (в соавторстве)*.

**Шатохина Лариса Вадимовна** – канд. пед. наук, доцент, начальник кафедры, ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний», Рязань, Россия, – *глава 3 (в соавторстве)*.

**Башкирева Анастасия Викторовна** – д-р биол. наук, доцент, доцент, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина», Рязань, Россия, – *глава 3 (в соавторстве)*.

**Юшкова Ирина Дмитриевна** – канд. биол. наук, доцент Северо-Западный институт управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Санкт-Петербург, Россия, – *глава 4 (в соавторстве)*.

**Рябчиков Вадим Владимирович** – д-р пед. наук, профессор ЧОУ ВО «Санкт-Петербургский медико-социальный институт», Санкт-Петербург, Россия, – *глава 4 (в соавторстве)*.

**Орехова Светлана Евгеньевна** – д-р ист. наук, доцент ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи», Мариуполь, Россия, – *глава 5 (в соавторстве)*.

**Сивак Оксана Анатольевна** – канд. пед. наук, доцент, декан ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи», Мариуполь, Россия, – *глава 5 (в соавторстве)*.

**Шевцова Александра Викторовна** – старший преподаватель ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи», Мариуполь, Россия, – *глава 5 (в соавторстве)*.

**Портнова Татьяна Васильевна** – д-р искусствоведения, профессор ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева», Москва, Россия, – *глава 6 (в соавторстве)*.

**Портнова Ирина Васильевна** – канд. искусствоведения, доцент ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева», Москва, Россия, – *глава 6 (в соавторстве)*.

**Костенко Елена Геннадьевна** – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Краснодар, Россия, – *глава 7*.

**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 8*.

**Качалов Вадим Юрьевич** – канд. социол. наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», доцент Казанского кооперативного института Российского университета кооперации, Казань, Россия, – *глава 9*.

**Блинков Сергей Николаевич** – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Самарский государственный аграрный университет», Кинель, Россия, – *глава 10*.

**Гани Татьяна Вахидовна** – студентка ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», Москва, Россия, – *глава 11 (в соавторстве)*.

**Константинова Наталья Ивановна** – магистр, исследователь научной мысли, Подольск, Россия, – *глава 11 (в соавторстве)*.

**Мамушкина Ольга Ивановна** – директор, МУ ДО «Детская музыкальная школа №1», Подольск, Россия, – *глава 11 (в соавторстве)*.

**Патрушева Виктория Алексеевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия, – *глава 12 (в соавторстве)*.

**Артемова Ева Эдуардовна** – канд. пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия, – *глава 12 (в соавторстве)*.

# ОГЛАВЛЕНИЕ

Авторский коллектив.....	3
Предисловие.....	7
Foreword .....	13
Глава 1. РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ В ЭПОХУ ИНФОРМАЦИОННОГО ИЗОБИЛИЯ.....	18
<i>Библиографический список к главе 1.....</i>	<i>30</i>
Глава 2. СОПРОТИВЛЕНИЕ КАК АТРИБУТ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДПО: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ .....	31
<i>Библиографический список к главе 2.....</i>	<i>54</i>
Глава 3. СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	58
<i>Библиографический список к главе 3.....</i>	<i>91</i>
Глава 4. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ, ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ .....	93
<i>Библиографический список к главе 4.....</i>	<i>104</i>
Глава 5. САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ: ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ И ЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ (ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ) .....	106
<i>Библиографический список к главе 5.....</i>	<i>118</i>
Глава 6. МЕТОДОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ РАЗДЕЛОВ И ТЕМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСОВ «ИСТОРИЯ САДОВО-ПАРКОВОГО ИСКУССТВА» И «ИСТОРИЯ ИСКУССТВ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ ЛАНДШАФТНОГО АРХИТЕКТОРА..	119
<i>Библиографический список к главе 6.....</i>	<i>131</i>
Глава 7. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТЕ .....	133
<i>Библиографический список к главе 7.....</i>	<i>144</i>

Глава 8. ТРАНСФОРМАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И ПРИВЕРЖЕННОСТИ ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ .....	146
<i>Библиографический список к главе 8 .....</i>	<i>162</i>
Глава 9. КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ .....	165
<i>Библиографический список к главе 9 .....</i>	<i>175</i>
Глава 10. ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ: ПЕРЕДОВЫЕ ПРАКТИКИ (НОВО-ДМИТРИЕВСКАЯ СРЕДНЯЯ ШКОЛА РАДИЩЕВСКОГО РАЙОНА УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ) .....	176
<i>Библиографический список к главе 10 .....</i>	<i>194</i>
Глава 11. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И ВОЗРАСТНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ (ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ).....	196
<i>Библиографический список к главе 11 .....</i>	<i>208</i>
Глава 12. АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА .....	211
<i>Библиографический список к главе 12 .....</i>	<i>222</i>

## 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 образования обусловлена возрастающей значимостью методик и технологий в современных педагогических практиках. Данный выпуск монографии **«Современные вопросы педагогики и психологии: теоретико-методологические подходы и практические результаты исследований»** посвящен рассмотрению актуальных проблем преподавания и обучения иностранного языка в вузе; необходимости подготовки высококвалифицированных специалистов для работы с наноматериалами, и т.д.

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

В первой главе монографии исследуется трансформация педагогических подходов в условиях цифрового информационного изобилия. Автор обосновывает необходимость перехода от классической образовательной парадигмы накопления знаний к стратегии формирования «когнитивного иммунитета». Опираясь на концепцию симулякров Ж. Бодрийяра, теорию двух систем мышления Д. Канемана и методологические стандарты Р. Пола и Л. Элдер, в работе предлагается инструментарий «интеллектуального сопротивления» алгоритмическим искажениям. Особое внимание уделяется четырехэтапной модели Д. Халперн и внедрению практик «медленного чтения» и «зон интеллектуального дискомфорта» как способов преодоления фрагментарности сознания и возвращения субъектности обучающегося в эпоху гиперреальности.

Актуальность исследования второй главы определяется возможностью использования полученных результатов и выводов при разработке программ и курсов дополнительного профессионального образования, а также организации психолого-педагогического сопровождения и поддержки взрослых обучающихся в образовательном процессе вуза. Представлен теоретический анализ понятия сопротивления в контексте обучения взрослых и его связи с проявлениями субъектности. Систематизированы научные подходы к пониманию природы сопротивления. Прослежена эволюция интерпретаций сопротивления – от классических психологических теорий до

современных когнитивных, мотивационных и педагогических концепций. Показано, что сопротивление может выступать как барьером обучения, так и проявлением автономии, стремления к формированию собственных смыслов учения и сохранению идентичности обучающегося. В результате исследования предложена концептуализация сопротивления как значимого атрибута проявленности субъектности обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования.

Авторами третьей главы представлены результаты коллективных исследований в области социального здоровья в контексте гуманизации образовательного процесса студентов и курсантов. Условия образовательной среды отличаются. В контексте гуманизации в центре внимания личность обучающегося, подготовка его к профессиональной деятельности, ориентированной на сохранение социального здоровья, профессиональное долголетие, эффективность взаимодействия с коллективом, творческое решение трудовых задач. Цель гуманизации образовательных организаций заключается в подготовке профессионалов, способных эффективно работать, соблюдая при этом нормы морали и права.

В четвертой главе монографии рассматривается взаимосвязь ценностных ориентаций, эмпатических способностей и эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий. Анализируются методологические подходы зарубежных и российских исследователей к проблеме, связанной с синдромом эмоционального выгорания. Делается вывод о том, что ценности и эмпатия, с одной стороны, способствуют эмоциональному выгоранию, а с другой – его ограничивают, в зависимости от профессионального контекста и ресурсов специалиста. Подчёркивается необходимость комплексного подхода к анализу проблемы эмоционального выгорания, учитывающего взаимосвязи ценностей, эмпатии и стресса в профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий.

В пятой главе представлено эмпирическое исследование процесса самоопределения студентов в условиях социальной и профессиональной неопределённости. Актуальность работы обусловлена возрастающей нестабильностью современного мира, которая ставит перед молодёжью сложные задачи по выстраиванию жизненных и профессиональных траекторий. Эмпирическую базу исследования составили данные добровольного анонимного онлайн-опроса, проведённого среди студентов бакалавриата,

обучающихся по гуманитарным направлениям. Для сбора информации использовалась платформа Yandex Forms, которая обеспечила: удобство участия для респондентов, широкий охват целевой аудитории, оперативность получения данных. Инструментарий исследования включал два ключевых компонента. Валидизированные методики для оценки компонентов эмоционального интеллекта: самосознание; саморегуляция; социальная осведомлённость; управление отношениями. Разработанная анкета, направленная на изучение особенностей адаптации первокурсников на факультете гуманитарных и социальных наук.

Авторами шестой главы рассматриваются методологические подходы к преподаванию истории садово-паркового искусства в системе подготовки будущих ландшафтных архитекторов. Актуальность исследования обусловлена синтетическим характером ландшафтной архитектуры как сложной профессиональной деятельности, интегрирующей знания из различных областей – искусствоведения, архитектуры, ботаники, экологии и культурологии. Особое значение в структуре профессиональной подготовки приобретает изучение истории садово-паркового искусства, которое требует глубоких искусствоведческих знаний и неразрывно связано с общей историей искусства.

Авторы предлагают методологический подход, основанный на интеграции материалов истории садово-паркового искусства с соответствующими разделами всеобщей истории искусств. Целесообразность такого подхода обусловлена тем, что многие выдающиеся мастера ландшафтного дизайна были одновременно живописцами, архитекторами или графиками, а их творческое наследие выходит за рамки одной специализации. В качестве конкретных примеров для внедрения предлагаемой методики рассматриваются биографии и творческий путь таких художников, как Рафаэль Санти, Джакомо да Виньола, Уильям Кент и Юбер Робер. Анализ их наследия позволяет проследить взаимосвязь различных видов искусства и показать студентам целостную картину развития садово-паркового искусства в контексте эпохи.

В исследовании седьмой главы рассматриваются теоретико-методологические основы применения современных педагогических, информационных и цифровых технологий в системе физкультурно-спортивного образования. Анализируются направления их использования в образовательном и тренировочном процессе, а также роль инновационных технологий в повышении эффективности

подготовки обучающихся. Показано, что интеграция педагогических, медико-биологических и цифровых средств обеспечивает объективный контроль функционального состояния, индивидуализацию нагрузки и формирование профессиональных компетенций будущих специалистов.

Цель работы в восьмой главе – рассмотрение проблемы трансформации системы физического воспитания в высшей школе в контексте глобальных целей устойчивого развития и национальных приоритетов Российской Федерации. Констатируется ограниченность традиционных моделей занятий физической культурой, которые преимущественно реализуются в закрытых помещениях и не используют потенциал взаимодействия с природной средой для формирования у студентов экологического сознания. Целью исследования является теоретическое обоснование и эмпирическая проверка эффективности инновационной модели физического воспитания, интегрирующей принципы устойчивого развития. В основе авторской модели лежит смещение акцента с нормативного подхода на формирование целостного эколого-ориентированного мировоззрения, где забота о личном здоровье неразрывно связана с заботой об окружающей среде.

В девятой главе рассматривается актуальная проблема цифровой трансформации системы высшего физкультурного образования. Автор обосновывает необходимость пересмотра подходов к подготовке будущих учителей физической культуры, которые в своей профессиональной деятельности сталкиваются с поколением учеников, выросших в цифровой среде. Отмечается противоречие между потребностью образовательных организаций в педагогах, владеющих современными информационно-коммуникационными технологиями, и недостаточной разработанностью методик формирования таких компетенций в вузах. В главе подробно анализируются педагогические условия, необходимые для успешной интеграции цифровых навыков в образовательный процесс: внедрение цифрового компонента в профильные дисциплины, создание современной материально-технической базы, повышение цифровой квалификации преподавательского состава, а также усиление практической направленности обучения через педагогическую практику и использование методов геймификации. Особое внимание уделяется этико-правовым аспектам работы с персональными данными учащихся и формированию у будущих педагогов установки на непрерывное самообразование в условиях быстрого устаревания технологий.

Автором десятой главы сделан ретроспективный анализ физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности в сельской общеобразовательной школе на протяжении тридцати шести лет. Показана преемственность постановки одного из основных видов деятельности в школе от одного учителя физической культуры к другому без падения с сохранением качества физического воспитания со школьниками и поддержания высокого уровня учебной, внеклассной, внеурочной и внешкольной работы. Показано, что в сельской местности, где слабо развита инфраструктура, большая удаленность от города, физкультурно-оздоровительная деятельность на базе общеобразовательной школы является фактором, способствующим не только сохранению, укреплению здоровья и социализации подрастающего поколения, но фактором развития села.

В исследовании одиннадцатой главы рассматриваются психолого-педагогические условия личностного развития обучающихся детской музыкальной школы в контексте их музыкальной деятельности. Описаны результаты лонгитюдного исследования, проведенного на выборке обучающихся по предпрофессиональным программам детской музыкальной школы. В исследовании использовались методики, направленные на выявление мотивационных тенденций, уровня тревожности, самооценки, отношения к занятиям и ценностных ориентаций. Установлено, что у музыкально одаренных детей на протяжении обучения сохраняется положительное отношение к занятиям музыкой, преобладают познавательная и учебно-профессиональная мотивация, наблюдается адекватная самооценка и в целом благоприятная динамика тревожности. Показано, что важнейшими условиями личностного развития обучающихся выступают развивающая музыкально-образовательная среда, доверительные отношения с педагогом и поддерживающая семья. Сделан вывод о том, что сочетание этих условий способствует не только развитию музыкальных способностей, но и формированию личностной зрелости ребенка в переходном периоде от младшего школьного к подростковому возрасту.

В заключительной главе представлен сравнительный анализ уровня сформированности навыков самообслуживания у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Рассмотрены теоретические подходы к изучению специфики становления бытовой самостоятельности у детей с РАС в контексте их интеллектуального развития. Особое внимание уделено дифференциации детей по наличию или отсутствию сопутствующих интеллектуальных нарушений.

Эмпирическое исследование, проведенное на базе дошкольного образовательного учреждения, выявило значимые различия в профилях дефицитов двух групп. Результаты демонстрируют необходимость разработки дифференцированных коррекционных маршрутов, в которых для детей с интеллектуальными нарушениями акцент делается на формировании базовых алгоритмов с физической помощью, для детей с сохранным интеллектом – на автоматизации навыков и самоконтроле.

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 **«Современные вопросы педагогики и психологии: теоретико-методологические подходы и практические результаты исследований»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

## FOREWORD

Properly organized training is the key to the successful development of the student's personality at all stages of training, using any educational technologies, including information and communication technologies. The need to analyze current trends in education is due to the increasing importance of methods and technologies in modern pedagogical practices. This issue of the monograph **"Modern issues of pedagogy and psychology: theoretical and methodological approaches and practical research results"** is devoted to the consideration of topical issues of teaching and learning a foreign language at a university; the need to train highly qualified specialists to work with nanomaterials, etc.

The monograph presents research materials of famous and novice scientists, united by the main theme of the modern vision of the ways of development of pedagogy and psychology.

The first chapter of the monograph examines the transformation of pedagogical approaches in the context of digital information abundance. The author substantiates the need to move from the classical educational paradigm of knowledge accumulation to the strategy of forming "cognitive immunity". Based on the concept of simulacra. According to Baudrillard, the theory of two systems of thought by D. Kahneman and the methodological standards of R. Paul and L. Elder, the paper offers a tool for "intellectual resistance" to algorithmic distortions. Special attention is paid to the four-stage D model. Halpern and the introduction of "slow reading" and "intellectual discomfort zones" practices as ways to overcome the fragmentation of consciousness and return the student's subjectivity to the era of hyperreality.

The relevance of the research in the second chapter is determined by the possibility of using the results and conclusions obtained in the development of programs and courses of additional professional education, as well as the organization of psychological and pedagogical support and support for adult learners in the educational process of the university. A theoretical analysis of the concept of resistance in the context of adult education and its relation to manifestations of subjectivity is presented. Scientific approaches to understanding the nature of resistance are systematized. The evolution of resistance interpretations is traced, from classical psychological theories to modern cognitive, motivational, and pedagogical concepts. It is shown that resistance can act as a barrier to learning, as well as a manifestation of autonomy, the desire to form one's own meanings of learning and preserve the identity of the

student. As a result of the research, the conceptualization of resistance as a significant attribute of the manifestation of subjectivity of students in the conditions of additional professional education is proposed.

The authors of the third chapter present the results of collective research in the field of social health in the context of the humanization of the educational process of students and cadets. The conditions of the educational environment are different. In the context of humanization, the focus is on the student's personality, preparation for professional activities focused on maintaining social health, professional longevity, effective interaction with the team, creative solution of work tasks. The purpose of humanization of educational organizations is to train professionals who are able to work effectively, while observing the norms of morality and law.

The fourth chapter of the monograph examines the interrelationship of value orientations, empathic abilities and emotional burnout of specialists in helping professions. The methodological approaches of foreign and Russian researchers to the problem of emotional burnout syndrome are analyzed. It is concluded that values and empathy, on the one hand, contribute to emotional burnout, and on the other, limit it, depending on the professional context and resources of the specialist. The need for an integrated approach to the analysis of the problem of emotional burnout is emphasized, taking into account the interrelationships of values, empathy and stress in the professional activities of specialists in helping professions.

The fifth chapter presents an empirical study of the process of students' self-determination in conditions of social and professional uncertainty. The relevance of the work is due to the increasing instability of the modern world, which poses difficult tasks for young people to build life and professional trajectories. The empirical basis of the study was made up of data from a voluntary anonymous online survey conducted among undergraduate students studying in the humanities. The Yandex Forms platform was used to collect information, which provided: convenience of participation for respondents, wide coverage of the target audience, and speed of data acquisition. The research toolkit included two key components. Validated methods for assessing the components of emotional intelligence: self-awareness; self-regulation; social awareness; relationship management. A developed questionnaire aimed at studying the adaptation features of first-year students at the Faculty of Humanities and Social Sciences.

The authors of the sixth chapter consider methodological approaches to teaching the history of landscape gardening in the system of training future landscape architects. The relevance of the research is due to the synthetic nature of landscape architecture as a complex professional activity that integrates knowledge from various fields - art history, architecture, botany, ecology and cultural studies. Of particular importance in the structure of professional training is the study of the history of landscape art, which requires deep knowledge of art and is inextricably linked with the general history of art.

The authors propose a methodological approach based on the integration of materials from the history of horticultural art with relevant sections of the general history of art. The expediency of this approach is due to the fact that many outstanding masters of landscape design were at the same time painters, architects or graphic artists, and their creative heritage goes beyond one specialization. The biographies and creative path of such artists as Raphael Santi, Giacomo da Vignola, William Kent and Hubert Robert are considered as concrete examples for the implementation of the proposed methodology. The analysis of their heritage allows us to trace the interrelationship of various types of art and show students a holistic picture of the development of landscape gardening in the context of the era.

The study of the seventh chapter examines the theoretical and methodological foundations of the application of modern pedagogical, information and digital technologies in the system of physical culture and sports education. The directions of their use in the educational and training process are analyzed, as well as the role of innovative technologies in improving the effectiveness of student training. It is shown that the integration of pedagogical, biomedical and digital tools provides objective control of the functional state, individualization of workload and the formation of professional competencies of future specialists.

The purpose of the work in the eighth chapter is to consider the problem of the transformation of the physical education system in higher education in the context of global sustainable development goals and national priorities of the Russian Federation. There is a limitation of traditional models of physical culture classes, which are mainly implemented indoors and do not use the potential of interaction with the natural environment to form students' ecological consciousness. The purpose of the study is to provide a theoretical justification and empirical verification of the effectiveness of an innovative model of physical education that integrates the principles of sustainable development. The author's model

is based on a shift in emphasis from a normative approach to the formation of a holistic, environmentally-oriented worldview, where concern for personal health is inextricably linked to concern for the environment.

The ninth chapter discusses the actual problem of digital transformation of the system of higher physical education. The author substantiates the need to review approaches to the training of future physical education teachers, who in their professional activities come across a generation of students who grew up in a digital environment. There is a contradiction between the need of educational organizations for teachers who possess modern information and communication technologies, and the lack of precise development of methods for the formation of such competencies in universities. The chapter analyzes in detail the pedagogical conditions necessary for the successful integration of digital skills into the educational process: the introduction of a digital component in specialized disciplines, the creation of a modern material and technical base, improving the digital skills of teaching staff, as well as strengthening the practical orientation of learning through pedagogical practice and the use of gamification methods. Special attention is paid to the ethical and legal aspects of working with students' personal data and the formation of future teachers' attitudes towards continuous self-education in conditions of rapid technology obsolescence.

The author of the tenth chapter has made a retrospective analysis of physical culture, recreation and sports activities in rural secondary schools for three to six years. The continuity of setting one of the main activities in school from one teacher of physical culture to another is shown without falling, while maintaining the quality of physical education with schoolchildren and maintaining a high level of academic, extracurricular, extracurricular and extracurricular work. It is shown that in rural areas, where infrastructure is poorly developed, great distance from the city, physical education and recreation activities based on a general educational school are a factor contributing not only to the preservation, strengthening of the health and socialization of the younger generation, but also a factor in rural development.

The study of the eleventh chapter examines the psychological and pedagogical conditions of personal development of children's music school students in the context of their musical activities. The results of a longitudinal study conducted on a sample of students in the pre-professional programs of a children's music school are described. The study used techniques aimed at identifying motivational tendencies, anxiety levels, self-esteem, attitudes to classes, and value orientations. It has

been established that musically gifted children retain a positive attitude towards music throughout their studies, cognitive and educational-professional motivation prevail, adequate self-assessment and generally favorable dynamics of anxiety are observed. It is shown that the most important conditions for the personal development of students are a developing musical and educational environment, a trusting relationship with a teacher and a supportive family. It is concluded that the combination of these conditions contributes not only to the development of musical abilities, but also to the formation of a child's personal maturity in the transition period from primary school to adolescence.

The final chapter presents a comparative analysis of the level of formation of self-service skills among pre-school students with autism spectrum disorders. Theoretical approaches to the study of the specifics of the establishment of household independence in children with ASD in the context of their intellectual development are considered. Special attention is paid to the differentiation of children by the presence or absence of concomitant intellectual disabilities. An empirical study conducted on the basis of a preschool educational institution revealed significant differences in the disability profiles of the two groups. The results demonstrate the need to develop differentiated correctional routes, in which for children with intellectual disabilities the emphasis is on the formation of basic algorithms with physical help, for children with preserved intelligence - on the automation of skills and self-control. Thus, the monograph considers a fairly wide range of questions brought together by the core theme of modern view of pedagogic and psychological development trends.

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 and psychology.

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 **“Modern issues of pedagogy and psychology: theoretical and methodological approaches and practical research results”** the contents of which cannot be depleted. We are looking forward for your publications and hoping for further cooperation.

## ГЛАВА 1

### РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ В ЭПОХУ ИНФОРМАЦИОННОГО ИЗОБИЛИЯ

**Аннотация:** в главе исследуется трансформация педагогических подходов в условиях цифрового информационного изобилия. Автор обосновывает необходимость перехода от классической образовательной парадигмы накопления знаний к стратегии формирования «когнитивного иммунитета». Опираясь на концепцию симулякров Ж. Бодрийяра, теорию двух систем мышления Д. Канемана и методологические стандарты Р. Пола и Л. Элдер, в работе предлагается инструментарий «интеллектуального сопротивления» алгоритмическим искажениям. Особое внимание уделяется четырехэтапной модели Д. Халперн и внедрению практик «медленного чтения» и «зон интеллектуального дискомфорта» как способов преодоления фрагментарности сознания и возвращения субъектности обучающегося в эпоху гиперреальности.

**Ключевые слова:** критическое мышление, информационное изобилие, педагогическая стратегия, симулякр, система 1, система 2, когнитивные искажения, интеллектуальные стандарты, медиаграмотность, эхо-камеры, когнитивный иммунитет.

**Abstract:** this chapter explores the transformation of pedagogical approaches in the context of digital information abundance. The author substantiates the need to shift from the classical educational paradigm of knowledge accumulation to a strategy of developing «cognitive immunity». Drawing on J. Baudrillard's concept of simulacra, D. Kahneman's theory of two systems of thinking, and the methodological standards of R. Paul and L. Elder, the paper proposes a toolkit for «intellectual resistance» to algorithmic distortions. Particular attention is paid to D. Halpern's four-stage model and the implementation of «slow reading» and «zones of intellectual discomfort» practices as ways to overcome fragmentation of consciousness and restore learner agency in the age of hyperreality.

**Keywords:** *Critical thinking, information abundance, pedagogical strategy, simulacrum, System 1, System 2, cognitive biases, intellectual standards, media literacy, echo chambers, cognitive immunity.*

*Введение.*

Современная цивилизация совершила стремительный переход от дефицита информации к её агрессивному избытку, превратив познавательный процесс в навигацию по «океану симулякров». Как отмечал Жан Бодрийяр в своей работе «Симулякры и симуляция», в эпоху гиперреальности, паноптических технологий [3] знаки и образы утрачивают связь с подлинными объектами, заменяя собой саму реальность [1]. В условиях цифрового изобилия человеческий мозг, эволюционно настроенный на экономию когнитивных ресурсов, всё чаще выбирает путь наименьшего сопротивления. Даниэль Канеман описывает этот механизм как доминирование «Системы 1» – быстрого, автоматического, но склонного к когнитивным искажениям мышления, которое пасует перед необходимостью глубокого анализа сложных структур [2].

Следствием этого становится потребление упрощенных смыслов и жизнь в границах алгоритмических «эхо-камер», где критическая дистанция между субъектом и информацией размывается. В этой связи критическое мышление перестает быть сугубо академическим навыком формальной логики; оно трансформируется в базовую психологическую стратегию выживания личности, выступая своего рода «когнитивным иммунитетом» против манипуляций, фейков и интеллектуальной энтропии.

Методологический фундамент такой защиты заложила Дайана Халперн, определившая критическое мышление как использование когнитивных навыков, увеличивающих вероятность получения желаемого результата [8]. Педагогическая задача в этой системе координат смещается с трансляции готовых ответов на воспитание субъектности – способности обучающегося сохранять автономность сознания. Для реализации этой задачи наиболее эффективным представляется внедрение универсальных интеллектуальных стандартов Ричарда Пола и Линды Элдер: ясности, точности, логичности и широты взглядов [7]. Только через дисциплинированное применение этих стандартов возможно превращение образовательного процесса из пассивного потребления контента в активное конструирование обоснованного знания в условиях тотального информационного шума.

*I. Методологический фундамент: от «знания» к «фильтрации».*

Смена парадигмы: от аккумуляции к селекции. Классическая педагогическая модель веками строилась на концепции накопления: образованность определялась объемом усвоенных фактов и широтой эрудиции. Однако в эпоху информационного изобилия сама категория «знания» претерпевает деформацию. Сегодня ценностью обладает не владение информацией, а способность к её верификации и иерархизации. Происходит переход от линейного накопления данных к психологии выбора и оценки. Как отмечают лидеры движения за критическое мышление Ричард Пол и Линда Элдер, в современной среде «знать» означает обладать интеллектуальными стандартами, позволяющими отсеивать релевантное от случайного, а доказанное – от симулятивного. Педагогическая стратегия, таким образом, превращается из трансляции контента в обучение навигации.

Психологический аспект: когнитивная скудость и ловушки восприятия.

Центральным препятствием на пути к автономному мышлению является биологически обусловленная «ленивость» мозга. Даниэль Канеман объясняет это доминированием Системы 1, которая стремится минимизировать энергетические затраты, подменяя сложный анализ интуитивными догадками. В цифровой среде эта когнитивная экономия становится фатальной, так как алгоритмы соцсетей эксплуатируют наши врожденные уязвимости – когнитивные искажения.

Среди них наиболее деструктивны для процесса обучения:

– *эффект подтверждения (Confirmation Bias)*: склонность человека искать, интерпретировать и отдавать предпочтение той информации, которая согласуется с его точкой зрения. В эпоху «пузырей фильтров» это искажение превращает поиск знаний в бесконечное самоподтверждение, исключая столкновение с альтернативными позициями;

– *предвзятость доступности*: мозг оценивает значимость события по тому, насколько легко примеры всплывают в памяти. Агрессивный новостной фон создает ложную картину реальности, где шокирующий симулякр кажется более «правдивым», чем статистически выверенный факт.

Таким образом, методологический фундамент новой педагогики должен опираться на понимание этих ограничений. Критическое мышление здесь выступает не как естественное состояние, а как

осознанное усилие по преодолению собственной «когнитивной предвзятости». Развитие критического аппарата – это, прежде всего, работа по деконструкции собственных автоматизмов в восприятии информации.

*II. Антропологический риск: «цифровое слабоумие» и атрофия интеллектуальной воли.*

Переход к информационному изобилию повлек за собой не только изменение внешней среды, но и глубокую трансформацию антропологического типа обучающегося. Если Жан Бодрийяр описывал симуляцию как внешнюю экспансию знаков, то современные когнитивные исследования фиксируют процесс «интернализации симулякра» – когда мозг начинает функционировать по законам упрощенного цифрового интерфейса. Этот феномен немецкий нейробиолог Манфред Шпитцер определил термином «цифровое слабоумие» (*digital dementia*) [9].

*1. Биологический фундамент когнитивной лени.*

Шпитцер доказывает, что передача ментальных функций внешним цифровым носителям (навигаторам, поисковикам, облачным хранилищам) ведет к физиологическим изменениям в структуре мозга. Память и ориентация в пространстве напрямую связаны с состоянием гиппокампа; когда мы делегируем поиск пути GPS-сервису, нейронные сети, отвечающие за навигацию, начинают деградировать. В контексте педагогики это означает, что «ленивая» Система 1 Даниэля Канемана получает абсолютное доминирование. Мозг, стремясь к максимальной экономии энергии, атрофирует способность к глубокому анализу, так как внешняя среда (интернет) предлагает готовый суррогат ответа быстрее, чем включится осознанная Система 2.

*2. Интеллектуальная фрагментация и «эффект мелководья».*

Публицист Николас Карр в своей работе «Пустышка. Что интернет делает с нашими мозгами» убедительно показывает, что сама архитектура Сети навязывает нам режим «поверхностного сканирования». Постоянное переключение внимания (мультизадачность) и гипертекстуальность разрушают способность к линейному мышлению.

Современный обучающийся сталкивается с неспособностью удерживать сложную логическую цепочку, выходящую за пределы краткого поста в соцсетях. Происходит «атрофия интеллектуальной воли»: субъект теряет навык волевого усилия, необходимого для освоения лонгридов или многоуровневых философских концепций.

*Педагогические последствия: утрата понятийного мышления.*

В условиях, когда «карта предшествует территории», обучение превращается в навигацию по ссылкам, а не в конструирование смыслов. Фрагментарность сознания делает обучающегося уязвимым для манипуляций: не имея целостной картины мира, он воспринимает каждый новый информационный вброс как изолированный факт, не умея соотнести его с историческим или логическим контекстом.

Таким образом, развитие критического мышления сегодня должно рассматриваться не просто как «soft skill» (гибкие навыки), а как антропологическая практика сохранения человеческого в человеке. Это борьба за восстановление связей в гиппокампе и реабилитацию глубокого внимания. Без осознанного сопротивления «цифровому слабоумию» педагогика рискует превратиться в обслуживание интеллектуально пассивных потребителей, чьи когнитивные горизонты ограничены алгоритмической выдачей первой страницы поисковика.

*III. Кейс-стади: анатомия «галлюцинации» реальности в эпоху нейросетей.*

Для демонстрации работы механизмов критического мышления рассмотрим виральный инцидент марта 2023 года: публикацию серии гиперреалистичных изображений «ареста» Дональда Трампа, созданных нейросетью Midjourney. Эти кадры за считанные часы облетели мировые СМИ и соцсети, вызвав шквал полярных реакций. Разберем этот феномен через призму ключевых теоретических концепций нашей статьи.

*Шаг 1. Жан Бодрийяр: Торжество симулякра третьего порядка [1].*

С точки зрения Жана Бодрийяра, данные изображения являются «чистыми симулякрами». Это не просто «подделка» под реальное событие – это создание события, которого не существует.

В эпоху гиперреальности образ перестает соотноситься с оригиналом.

Фотография ареста – это знак, который больше не нуждается в факте самого ареста. Публика верит изображению не потому, что доверяет источнику, а потому, что образ идеально вписывается в «ожидаемую модель» реальности. Симулякр здесь становится «реальнее реального», подменяя собой новостную повестку и заставляя политиков давать комментарии по поводу несуществующего инцидента.

*Шаг 2. Даниэль Канеман: Эксплуатация «Системы 1» [2].*

Почему миллионы людей, включая профессиональных журналистов, мгновенно поверили в подлинность кадров? Здесь вступает в силу биологическая уязвимость, описанная Даниэлем Канеманом.

*Когнитивный захват:* Изображения были сконструированы так, чтобы вызвать мощный эмоциональный отклик (шок, торжество или гнев). Эмоция – это топливо для «Системы 1». Мозг мгновенно принимает решение о подлинности на основе «когнитивной легкости»: образ яркий, детальный и подтверждает существующие ожидания. «Система 2» (аналитическая) просто не успевает включиться, так как проверка метаданных или поиск официальных подтверждений требует значительных энергетических затрат, от которых мозг эволюционно старается уклониться.

*Шаг 3. Ричард Пол: Деконструкция через интеллектуальные стандарты [7].*

Если бы пользователь применил методику Сократовского вопрошания [6] иллюзия рассыпалась бы на этапе первого вопроса:

Точность (Assurance): Есть ли подтверждение от независимых информационных агентств?

Логичность: Совпадают ли детали на разных «фотографиях»? (При внимательном осмотре у Трампа на сгенерированных кадрах было три ноги или искаженные пальцы – дефекты ранних версий нейросетей).

Цель: Какова цель создателя этого контента? Исходный автор (Элиот Хиггинс) заявил, что это был эксперимент, но в руках манипуляторов эти кадры стали инструментом дестабилизации.

Применение стандартов Пола переводит восприятие из плоскости «верю/не верю» в плоскость доказательного анализа.

*Шаг 4. Дайана Халперн: Метапознание как «предохранитель» [8].*

Финальный фильтр – это самопроверка по Халперн. Критически мыслящий субъект должен задать себе вопрос: «Почему я так легко поверил в это? Не является ли моя радость (или возмущение) следствием моей предвзятости подтверждения?». Способность отследить собственный эмоциональный триггер и осознать, что изображение является «галлюцинацией» алгоритма, – это и есть проявление метапознания.

Таким образом Кейс с нейросетевым «арестом» доказывает, что в условиях технического совершенства симулякров классическая вера «своим глазам» становится опасным анахронизмом.

Педагогическая задача сегодня – научить студента видеть в ярком пиксельном образе не «факт», а сложную конструкцию, требующую немедленной деконструкции.

#### *IV. Технологии «сопротивления» в цифровой среде.*

##### *1. Деконструкция информации и субъектность.*

В условиях информационного переизбытка образовательный процесс должен быть переориентирован с накопления данных на их деконструкцию. Если классическое обучение отвечало на вопрос «Что мы знаем?», то современная педагогическая стратегия сопротивления фокусируется на вопросе «Как и почему это было создано?». Ключевым инструментом здесь выступает возвращение обучающемуся субъектности через два мощных методических блока.

*Сократовское вопрошание в цифровом контексте: от «что» к «как»*

Традиционный метод сократовского диалога в интерпретации Ричарда Пола адаптируется под реалии медиапотребления. Это не просто беседа, а строгая система интеллектуальных фильтров. Педагог внедряет в практику обучения «чек-лист критического исследователя», который включает:

*Анализ цели:* Какую реакцию (гнев, страх, покупку) должен вызвать данный контент?

*Вскрытие допущений:* На каких невысказанных предпосылках строится аргументация автора? Что он принимает за истину без доказательств?

*Поиск логических следствий:* Если мы примем этот тезис как верный, к каким выводам это приведет через шаг? Не противоречит ли это базовой логике?

Цель этого инструмента – переключить мозг из режима автоматического доверия («Система 1» по Канеману) в режим осознанного анализа («Система 2»). Педагог здесь выступает не как цензор, а как модератор поиска, обучая студента не «правильным ответам», а «правильным вопросам», которые разрушают магию симулякра.

##### *Фактчекинг как упражнение на когнитивную эмпатию*

Мы предлагаем расширить понимание фактчекинга: это не только техническая сверка цифр и дат, но и глубокое психологическое упражнение. Мы рассматриваем его как развитие *когнитивной эмпатии* – способности понять логику и намерения «другого» (автора или алгоритма), не разделяя их.

Методика включает работу с кейсами по следующему алгоритму.

*Поиск «эмоциональных крючков»:* Студент должен идентифицировать слова-триггеры и визуальные образы, направленные на отключение рационального фильтра.

*Реконструкция мотивации:* Ответ на вопрос «Зачем автору нужно, чтобы я в это поверил?». Это позволяет увидеть за текстом не истину, а чью-то волю или экономический интерес.

*Создание «дистанции безопасности»:* Осознание механизмов манипуляции создает необходимую паузу между получением информации (стимулом) и формированием убеждения (реакцией).

В конечном итоге, фактчекинг становится не скучной проверкой сносок, а азартным исследованием чужой стратегии. Это превращает ученика из пассивного потребителя «гиперреальности» в активного аналитика, способного сохранять автономность сознания даже под мощным давлением информационного шума.

Субъектность в цифровую эпоху – это право на сомнение, возведенное в ранг профессионального навыка.

*2. Модель Дайаны Халперн: четырехэтапная стратегия формирования ментальной устойчивости.*

Если стандарты Пола и Элдер задают вектор, то четырехэтапная модель Дайаны Халперн предлагает конкретную «дорожную карту» педагогического воздействия. Она позволяет перевести критическое мышление из разряда абстрактных пожеланий в плоскость измеряемых образовательных результатов.

*1. Когнитивный базис: Овладение операциональными навыками.*

Первый этап – это инвентаризация интеллектуального инструментария. Здесь педагогическая стратегия фокусируется на *анализе аргументации*: умении выделять посылки, обнаруживать скрытые выводы и оценивать релевантность доказательств. Обучающийся учится препарировать информационный блок, отделяя фактологический скелет от «эмоционального мяса» и риторических уловок. Без этого фундамента любая попытка критического анализа превращается в обосновательный спор.

*2. Формирование диспозиции: Борьба с «когнитивной ленью».*

Халперн подчеркивает: наличия навыков недостаточно, если нет *готовности их применять*. На этом этапе педагог работает с установками личности. Основная задача – преодолеть естественное стремление мозга доверять «Системе 1» (по Канеману). Развитие

диспозиции – это воспитание интеллектуальной настойчивости, готовности планировать свои действия и, что важнее всего, привычки делать паузу перед тем, как принять информацию на веру. Это переход от реактивного потребления к проактивному анализу.

*3. Технология переноса: из аудитории в цифровую среду.*

Критическое мышление часто остается «кабинетным» навыком: студент блестяще анализирует текст Платона, но незащищен перед манипулятивным постом в Telegram или TikTok. Третий этап модели Халперн – *отработка переноса*. Педагогическая задача здесь состоит в намеренном использовании «неучебных» контекстов. Логические законы и методы верификации должны применяться к рекламным слоганам, политическим мемам и алгоритмическим лентам. Только так навык становится живым инструментом выживания в информационном шуме.

*4. Метапознание: мониторинг собственного сознания.*

Высшая точка модели – *метапознание*, или мышление о мышлении. Студент учится задавать себе неудобные вопросы: «*Почему я хочу в это верить?*», «*Какие мои личные преубеждения заставляют меня игнорировать этот факт?*», «*Не нахожусь ли я сейчас под влиянием эффекта подтверждения?*». Такая самопроверка позволяет обнаружить внутренние «бреши» в защите, через которые проникают симулякры. Метапознание превращает человека из потребителя контента в суверена своего интеллектуального пространства.

Таким образом, *по Халперн, критическое мышление – это не поиск ошибок в чужих текстах, а постоянная гигиена собственного сознания. Это признание того, что наш мозг несовершенен, но у нас есть инструменты, чтобы это исправить*».

*3. Разрушение мифов: иллюзия «информационной доступности».*

В цифровую эпоху классическое представление о библиотеке как о хранилище объективных знаний подменяется динамическим интерфейсом, который создает опасную иллюзию интеллектуальной автономности. Мы должны признать: современный пользователь не ищет истину, он потребляет результат работы алгоритма, маскирующийся под его собственный выбор.

*Ловушка «Google-эффекта» и интеллектуальная хрупкость*

Феномен, известный как «Google-эффект» (или цифровая амнезия), радикально меняет архитектуру нашей памяти. Мозг, эволюционно настроенный на оптимизацию ресурсов, перестает

интегрировать информацию в долговременную память, если осознает её мгновенную доступность в сети.

Следствие: Мы подменяем глубокое понимание знанием того, «где найти». Это ведет к интеллектуальной хрупкости: без подключения к сети современный человек обнаруживает концептуальную пустоту там, где раньше находился его когнитивный базис. Информация, не прошедшая через труд «добывания» и осмысления, не становится частью личности, оставаясь внешним симулякром знания.

*Анатомия «эхо-камер» и алгоритмический детерминизм*

Миф о том, что «просто гуглить» – это путь к объективности, разбивается об алгоритмическую архитектуру платформ. Поисковые системы и ленты соцсетей не являются нейтральными проводниками; они выступают в роли *алгоритмических цензоров*, выстраивающих вокруг пользователя «эхо-камеры». Алгоритм анализирует ваши прошлые клики, симпатии и предубеждения, выдавая в ответ контент, который максимально соответствует вашим ожиданиям. В результате поиск информации превращается в бесконечное подтверждение собственной правоты.

Поисковик – это не окно в мир, а *цифровое зеркало*. Согласно концепции Жана Бодрийяра, это «симуляция объективности»: мы уверены, что исследуем реальность, хотя на самом деле блуждаем внутри идеально подогнанного под нас медиа-пузыря.

Задача современного педагога – научить студента «взламывать» собственную эхо-камеру. Это требует перехода от доверия поисковым алгоритмам к намеренному поиску альтернативных, дискомфортных и противоречивых источников. Разрушение иллюзии доступности – это первый шаг к возвращению подлинного стремления к познанию, которое всегда требует интеллектуального усилия, а не простого нажатия клавиши.

*Алгоритм – это идеальный официант, который приносит вам только то, что вы уже любите. Критическое мышление – это способность встать из-за стола и заглянуть на кухню, где готовится эта реальность.*

*V. Интеллектуальный вызов и этика мышления.*

*I. Создание «зон интеллектуального дискомфорта».*

Завершающим этапом формирования когнитивного иммунитета является преднамеренный выход за пределы «цифрового кокона». В эпоху, когда алгоритмы стремятся максимально упростить и сгладить наш интеллектуальный путь, роль педагога заключается в

создании контролируемых зон дискомфорта, которые заставляют мозг включать энергозатратные механизмы анализа.

*Столкновение с инаковостью: преодоление «пузырей фильтров».*

Методика намеренного включения в учебный план источников, радикально противоречащих привычной картине мира обучающихся, – это прямая атака на «эффект подтверждения» [5].

Механика: Студентам предлагается деконструировать аргументацию позиции, которая им органически неприятна или кажется заведомо ложной.

Цель: Не «переубедить», а научить видеть логическую структуру чужого убеждения. Это разрушает симулякр «враждебного и непонятого другого», превращая эмоциональное отторжение в интеллектуальную задачу. Как подчеркивали Пол и Элдер, «широта взглядов» невозможна без опыта соприкосновения с альтернативной логикой.

*2. Этика критического мышления: от «интеллектуального превосходства» к смирению.*

В педагогической практике часто совершается ошибка: критическое мышление преподается как сугубо технический навык поиска чужих изъянов. Однако Ричард Пол и Линда Элдер подчеркивали, что без этического компонента человек превращается в «слабого критического мыслителя» – софиста, который использует логику и иронию [4] лишь для защиты собственных предубеждений и сокрушения оппонентов. В эпоху «информационных войн» и алгоритмической поляризации критическое мышление должно быть переосмыслено как *этическая добродетель*.

*Интеллектуальное смирение против догматизма.*

Центральным понятием этого раздела выступает «*интеллектуальное смирение*» – осознание естественных пределов собственного познания и чувствительность к своим когнитивным слепым зонам.

Смирение начинается с признания того, что наша «Система 1» неизбежно ошибается. Мы не можем полностью избавиться от предвзятости, но мы можем научиться сомневаться в собственной непогрешимости. Учитель должен транслировать идею о том, что признание ошибки – это не поражение, а когнитивная победа. Это

антидот против «эхо-камер», где уверенность в своей правоте доведена до абсолюта.

Интеллектуальное смирение позволяет воспринимать альтернативную точку зрения не как угрозу идентичности, а как необходимую «зону дискомфорта» по Дайане Халперн.

*Справедливость и ответственность за истину.*

Финальный этический критерий – *справедливость*. Это стремление оценивать все аргументы по одним и тем же стандартам, независимо от личных симпатий. В эпоху информационного изобилия, когда фейк может быть выгодным «своей стороне», этический мыслитель выбирает точность вместо лояльности. Критическое мышление – это не щит для своего эго, а зеркало, в котором мы видим свои искажения. Педагогическая стратегия должна воспитывать «интеллектуальную честность»: способность признать правоту оппонента, если его логика безупречна, а факты верифицируемы.

Таким образом, переход от «инструментария» к «этике» завершает формирование когнитивного иммунитета. Личность, обладающая интеллектуальным смирением, защищена не только от внешней лжи (симулякров), но и от внутреннего догматизма, который является главной преградой на пути к подлинному знанию.

*Заключение.*

Развитие критического мышления в эпоху информационного изобилия перестает быть факультативной дисциплиной, превращаясь в стратегию когнитивного выживания. В мире, где симулякры Жана Бодрийера подменяют реальность, а алгоритмические «эхо-камеры» сужают горизонт познания, педагогика призвана стать инструментом освобождения сознания.

Эффективная образовательная стратегия сегодня базируется на синтезе трех фундаментальных направлений.

1. Психологическая гигиена: осознание ограничений человеческого мозга и преодоление «ленивой» Системы 1 Даниэля Канемана через волевое включение аналитического аппарата.

2. Методологическая жесткость: внедрение универсальных стандартов Ричарда Пола и Линды Элдер (ясность, точность, логичность), которые служат фильтром в океане цифрового шума.

3. Технологическая дисциплина: переход к четырехэтапной модели Дайаны Халперн, где навыки анализа аргументации и метапознания становятся автоматической реакцией на любой входящий контент.

Таким образом, современный педагог трансформируется из ретранслятора фактов в архитектора «зон интеллектуального дискомфорта». Его задача – вернуть обучающемуся субъектность, научив его отличать знание от информированности, а поиск истины – от бесконечного самоподтверждения в зеркалах поисковых систем. Только через «медленное чтение» и столкновение с инаковостью возможно воспитание личности, обладающей когнитивным иммунитетом и способной на автономное мышление в условиях тотальной симуляции.

*Библиографический список к главе 1*

1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция / Жан Бодрийяр; пер. с фр. А. Качалова. – М.: Рипол-классик, 2015. – 240 с.
2. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро / Даниэль Канеман; пер. с англ. – М.: АСТ, 2021. – 653 с.
3. Кугай А.И. Паноптические технологии и конфиденциальность в современном обществе / А.И. Кугай // Социально-экономические процессы современного общества (к 80-летию Льва Пантелеймоновича Куракова): материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 март 2023 г.) / редкол.: Э.В. Фомин [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 79–82. EDN OKHSTX
4. Кугай А.И. Юмор в преподавании конфликтологии / А.И. Кугай // Развитие современного образования в контексте педагогической компетенциологии: материалы III Всероссийской научной конференции с международным участием (Чебоксары, 27 февраля 2023 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]; Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова; Российское общество «Знание». – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 273–276. EDN GJWZPX
5. Кугай А.И. Обучение педагогов методологическим альтернативам и парадигмальным изменениям в европейской образовательной политике / А.И. Кугай // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 168–171. EDN ETGHBE
6. Кугай А.И. Платон о методе Сократа в обучении философии / А.И. Кугай // Развитие современного образования в контексте педагогической (образовательной) компетенциологии: материалы V Всерос. науч. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 20 март 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 236–239. EDN VKPXHX
7. Пол Р. Критическое мышление: инструменты для взятия ответственности за свое обучение и свою жизнь / Р. Пол, Л. Элдер. – 2012. – 520 с.
8. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
9. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг / Манфред Шпитцер; пер. с нем. А.Г. Гришина. – М.: АСТ, 2014. – 288 с.

## ГЛАВА 2

### СОПРОТИВЛЕНИЕ КАК АТРИБУТ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДПО: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

**Аннотация:** в главе представлен теоретический анализ понятия сопротивления в контексте обучения взрослых и его связи с проявлениями субъектности. Систематизированы научные подходы к пониманию природы сопротивления. Прослежена эволюция интерпретаций сопротивления – от классических психологических теорий до современных когнитивных, мотивационных и педагогических концепций. Показано, что сопротивление может выступать как барьером обучения, так и проявлением автономии, стремления к формированию собственных смыслов учения и сохранению идентичности обучающегося. В результате исследования предложена концептуализация сопротивления как значимого атрибута проявленности субъектности обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования. Практическая значимость связана с возможностью использования полученных результатов и выводов при разработке программ и курсов дополнительного профессионального образования, а также организации психолого-педагогического сопровождения и поддержки взрослых обучающихся в образовательном процессе вуза.

**Ключевые слова:** сопротивление, субъектность, автономность, взрослый обучающийся, дополнительное профессиональное образование, образовательный процесс вуза, учебный дизайн, психолого-педагогическое сопровождение.

**Abstract:** the chapter presents a theoretical analysis of the concept of resistance in the context of adult learning and its connection to manifestations of subjectivity. Scientific approaches to understanding the nature of resistance have been systematized. The evolution of interpretations of resistance – from classical psychological theories to modern cognitive, motivational, and pedagogical concepts-has been traced. It is shown that resistance may function both as a barrier to learning and as an expression of autonomy, the striving to construct personal meanings of learning, and the preservation of the learner's identity. The study proposes a conceptualization of resistance as a significant attribute of the manifestation of learner subjectivity in the context of continuing

*professional education. The practical significance of the research lies in the possibility of applying its findings and conclusions to the design of continuing professional education programs and courses, as well as to the organization of psychological and pedagogical support for adult learners within the university educational process.*

**Keywords:** *resistance, subjectivity, autonomy, adult learner, additional professional education, university educational process, instructional design, psychological-pedagogical support.*

### *1. Введение.*

Несмотря на многозначность понятия субъектности, большинство отечественных исследователей определяют ее как интегративное качество личности, включающее способность к осознанной саморегуляции, рефлексии, самостоятельности, ответственности и активному самопреобразованию [6; 9; 17; 39; 44]. В этом смысле субъектность соотносится с механизмами саморегуляции и самодетерминации и предполагает способность личности действовать не только под влиянием внешних требований, но и в соответствии с внутренними основаниями [4; 6].

Эмпирические данные свидетельствуют о значительной вариативности проявления субъектности взрослых обучающихся в образовательном процессе вуза даже в формально сходных образовательных условиях [6; 9, с. 159]. Однако теоретические основания данной вариативности остаются недостаточно разработанными, что затрудняет создание надежных и чувствительных методик ее анализа и оценки. В этой связи особую значимость приобретает выявление атрибутов субъектности, объясняющих различия в ее проявленности у взрослых обучающихся вуза.

В качестве одного из атрибутов субъектности в настоящем исследовании рассматривается сопротивление обучению. Особенно ярко сопротивление проявляется в условиях дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) в вузе, природа которого определяется психологическими особенностями взрослых обучающихся и образовательных условий ДПО. Взрослый человек характеризуется богатым жизненным и профессиональным опытом, устоявшейся системой ценностей, установок и убеждений, сформированной идентичностью и выраженной потребностью в автономии [10; 47; 49; 50]. Как отмечал Дж. Мезироу, взрослые обучающиеся уже обладают «рамками референции» или когнитивными структурами, которые опосредуют восприятие нового опыта и реакции на предъявляемые образовательные требования [50, с. 29–30]. Содержание программ ДПО и организация

учебного процесса в вузе не всегда соответствуют сложившейся системе представлений и оснований учебно-профессиональной деятельности взрослых людей. Это приводит к формированию внутриличностного противоречия, разрешение которого связано с актуализацией субъектности, и зачастую сопровождается сопротивлением обучению. Соответственно, сопротивление в ДПО предстает не просто барьером на пути усвоения знаний, а симптоматическим откликом обучающегося на учебную ситуацию.

Парадоксальная многогранность феномена сопротивления делает его одним из наиболее дискуссионных понятий в психологии и педагогике [34; 36; 48]. В зависимости от теоретико-методологических оснований феномен сопротивления получает различную интерпретацию [7; 16; 26; 27; 32]. В современном научном дискурсе понимание сопротивления претерпело существенные изменения. Трактовка сопротивления как психологической защиты или негативной реакции на изменения и неопределенность перестала рассматриваться как исчерпывающая. В современных психолого-педагогических исследованиях указывается двойственная природа сопротивления: в одних случаях сопротивление рассматривается учеными как нарушение дисциплины, которое затрудняет образовательный процесс, в других – как форма саморегуляции обучения, направленная на сохранение сложившихся структур деятельности, представлений и убеждений, как реакция на ограничение автономии и свободы, как выражение отношения субъекта к предъявляемым требованиям [3; 19; 24; 30; 33; 35; 42]. Подобная расширенная трактовка позволяет интерпретировать сопротивление взрослых людей обучению как психологическое явление, проявляющееся в спектре от крайне деструктивных до потенциально конструктивных форм.

Развитие субъектности обучающихся выступает одним из приоритетов современного высшего и дополнительного профессионального образования в вузе и рассматривается как важный фактор адаптивности образовательной системы вуза к непрерывным социокультурным трансформациям. Цель настоящего исследования заключается в теоретическом анализе и сопоставлении психологических, педагогических и междисциплинарных подходов к пониманию феномена сопротивления, обосновании его интерпретации как атрибута субъектности взрослого обучающегося в условиях ДПО.

## *2. Методы исследования.*

Методология исследования базируется на принципах системного анализа, историко-психологического подхода и междисциплинарной интеграции.

Системный анализ позволяет рассматривать сопротивление как многомерное явление, возникающее на пересечении когнитивных, мотивационных, эмоциональных и социально-деятельностных процессов. В этой логике сопротивление понимается не как изолированное психологическое явление, а как результат взаимодействия различных уровней психической и социальной организации личности.

Историко-психологический подход обеспечивает возможность проследить эволюцию представлений о сопротивлении в различных научных школах и выявить изменения в его интерпретации.

Принцип междисциплинарной интеграции позволяет рассматривать сопротивление не только на индивидуально-психологическом уровне, но и в социальном, образовательном и организационном контекстах, а также предполагает сопоставление концепций, разработанных в различных психологических, педагогических и междисциплинарных направлениях, с целью выявления их эвристического потенциала для анализа сопротивления взрослых обучающихся. В исследовании проанализированы ключевые научные традиции, в рамках которых формировались различные объяснительные модели сопротивления. Каждая из них отражает определенное понимание природы взрослого человека, источников его активности и механизмов развития. Их сопоставление создает основания для интерпретации сопротивления как атрибута проявленности субъектности взрослого обучающегося и задает логику дальнейшего анализа. При отборе теоретических источников учитывались два критерия: репрезентативность автора для соответствующего направления и содержательная релевантность его концепции анализу феномена сопротивления. В обзор включены наиболее признанные авторы, чьи концепции оказали существенное влияние на развитие соответствующих научных традиций, и позволили рассматривать сопротивление в аспекте личности, деятельности и социальных взаимодействий.

Следует отметить, что не во всех представленных теоретических традициях сопротивление разрабатывается как самостоятельная концептуальная категория. В ряде случаев анализируются смежные феномены – устойчивость поведения, защитные механизмы, когнитивная согласованность, реакция на ограничение автономии или несогласие с институциональными нормами. В настоящем исследовании сопротивление рассматривается как аналитическая категория, позволяющая интерпретировать указанные механизмы в контексте проявленности субъектности взрослого обучающегося.

*Результаты исследования.*

Анализ интерпретаций сопротивления целесообразно начать с классических поведенческих теорий, в рамках которых формировались первые научные модели объяснения закономерностей изменения поведения в процессе обучения.

В рамках бихевиоризма и необихевиоризма феномен сопротивления специально не разрабатывается; однако соответствующие поведенческие механизмы могут быть интерпретированы как устойчивость поведения, которая закрепляется в ходе научения и поддерживается объективными условиями. В классическом бихевиоризме устойчивость поведения связывается с прочностью сформированной связи «стимул-реакция» (Дж. Б. Уотсон). В этой логике проявления сопротивления могут быть рассмотрены как сохранение закрепленного репертуара реакций в ситуации, когда внешние требования предполагают его перестройку. Устойчивость поведения при этом связывается с прочностью закрепленных поведенческих связей [29]. В необихевиористской традиции устойчивость поведения операционализируется в показателе сопротивления угасанию оперантного поведения, которое рассматривается как проявление силы ранее подкрепленной реакции [27, с. 70, 321; 47, с. 106–107]. Одновременно вводится трактовка сопротивления как реакции контр-контроля на аверсивное внешнее воздействие [27], что подчеркивает зависимость поведения не только от подкреплений, но и от характера внешнего контроля. В расширенных поведенческих моделях устойчивость связывается также с устойчивостью сформированных ожиданий и поведенческих стратегий [28], что позволяет описывать сопротивление как сохранение ориентировочных схем действия, сформированных предшествующим опытом научения.

Обобщая представленные позиции, сопротивление в поведенческой традиции понимается через три взаимосвязанных основания (табл. 1, 2): 1) прочность выученных связей и привычек; 2) сопротивление угасанию как функция истории подкреплений; 3) поведенческий ответ на аверсивный контроль. В этой логике устойчивость и изменения поведения обучающихся объясняются изменением образовательных требований и связываются с трансформацией системы подкреплений, организующих учебную ситуацию.

Психоаналитическая традиция (З. Фрейд [32], А. Фрейд [31], А. Адлер [1], К. Г. Юнг [41], М. Кляйн [13], К. Хорни [37], Э. Фромм [35], Э. Эриксон [40], Х. Кохут [14], Ж. Лакан [15]) сопротивление выступает не «побочным эффектом», а принципиальным элементом описания психической динамики личности.

3. Фрейдом сопротивление рассматривается как структурный элемент процессов вытеснения и повторения переживаний, аффектов, моделей отношений и способов реагирования [32], задающий устойчивость определенных форм переживания и поведения. В этой трактовке сопротивление связано с воспроизводством вытесненных переживаний через повторяющиеся формы реагирования. Дальнейшая концептуализация сопротивления происходила в рамках эго-психологии, где оно рассматривалось как проявление защитных операций, поддерживающих устойчивость Я в ситуации внутренней или внешней угрозы [31, с. 33, 41]. Теория объектных отношений связывает сопротивление с аффективными процессами и характером отношений с объектом: перенос и тревога [13, с. 47–48] выступают механизмами, посредством которых поддерживается устойчивая структура переживаний. Нарциссическая концепция Х. Кохута интерпретирует сопротивление как защиту целостности самости [14]. В индивидуальной психологии А. Адлера сопротивление связывается с поддержанием чувства значимости и сложившегося стиля жизни [1]. В аналитической психологии К.Г. Юнга сопротивление может трактоваться как протест против утраты индивидуальности и как реакция эго на угрозу его целостности [41, с. 7, 43]. Структурный психоанализ Ж. Лакана переносит акцент на дискурсивные условия аналитической ситуации и позицию аналитика [15], что позволяет рассматривать сопротивление как эффект структуры взаимодействия. Иной подход представлен неофрейдистской теорией К. Хорни, которая описывает сопротивление как внутренний протест против тирании «должен» [37, с. 77–78], фиксируя его связь с внутренними нормами и самоотношением.

Таким образом, в психоаналитической традиции сопротивление обучающегося в учебной ситуации объясняется действием психических защит (защитных механизмов эго/самости), динамикой переноса и повторения, а также стремлением к сохранению идентичности и целостности Я.

Таблица 1

## Интерпретации сопротивления в различных подходах

Подход	Механизмы сопротивления
Бихевиоризм и необихевиоризм	Прочность сформированной связи «стимул-реакция» (Дж. Б. Уотсон); прочность закрепленных поведенческих связей (Э. Торндайк [29]); сопротивление угасанию оперантного поведения (Б. Ф. Скиннер [27]; К. Л. Халл [47]); реакция контр-контроля на авersive внешнее воздействие (Б. Ф. Скиннер [27]); устойчивость сформированных ожиданий и поведенческих стратегий (Э. Ч. Толмен [28])
Психоаналитическая традиция	Структурный элемент динамики вытеснения и повторения (З. Фрейд [32]); система защит эго (А. Фрейд [31]); перенос и тревога (М. Кляйн [13]); защита нарциссической целостности самости (Х. Кохут [14]); поддержание чувства значимости и стиля жизни (А. Адлер [1]); протест против утраты индивидуальности и угроза эго (К.Г. Юнг [41]); эффект позиции аналитика в дискурсе (Ж. Лакан [15]); внутренний протест против тирании «должен» (К. Хорни [37])
Культурно-историческая и деятельностная традиция	Несоответствие между уровнем развития и предъявляемым требованием (Л.С. Выготский [7]); расхождение цели и мотива; отсутствие личностного смысла (А. Н. Леонтьев [16]); непринятие учебной задачи как собственной деятельности (В. В. Давыдов [8]); устойчивость сложившейся функциональной системы регуляции (А.Р. Лурия [18]); проявление внутренней активности субъекта по отношению к внешним условиям (С. Л. Рубинштейн [26]); выражение структурных противоречий в системе деятельности (Ю. Энгельстрем [45]); защита условий расширения возможностей субъекта (К. Хольцкамп [46]); реакция на угрозу смысловой целостности (Д.А. Леонтьев [17])

Продолжение таблицы 1

Подход	Механизмы сопротивления
Гуманистическая психология	Амбивалентность по отношению к собственному росту; страх самоактуализации (А. Маслоу [19]); защита Я-концепции от угрожающего опыта (К. Роджерс [24]); тревога свободы и ответственность выбора (Р. Мэй [20]); утрата или угроза смысла (В. Франкл [33])
Экзистенциальная психология	Тревога свободы и ответственность выбора (Р. Мэй [20]); утрата или угроза смысла (В. Франкл [33]); защита от столкновения с предельными данностями существования (И. Ялом [42])
Когнитивная психология	Стремление сохранить когнитивное равновесие и существующие схемы (Ж. Пиаже [23]); уменьшение диссонанса без изменения базовых установок (Л. Фестингер [30]); защита системы личностных конструктов от утраты предсказуемости (Дж. Келли [12]); инерция глубинных когнитивных схем (А. Бек [5]); селективность восприятия и интерпретации (У. Найссер [21]); автоматические эвристики и когнитивные искажения (Д. Канеман [11])
Социально-когнитивный подход	Низкая самооэффективность и ожидание неуспеха (А. Бандура [3]); влияние социальных моделей и наблюдаемого научения (А. Бандура [3]); неблагоприятное соотношение ожидания результата и его ценности (Дж. Роттер [25]); внешний локус контроля и сниженная субъективная ответственность (Дж. Роттер [25])
Теории самодетерминации и психологической реактивности	Фрустрация базовой потребности в автономии (Э. Деси; Р. Райан [44]); угроза свободе выбора (Дж. Брем [43])

Окончание таблицы 1

Подход	Механизмы сопротивления
Теория трансформативного обучения	Нарушение устойчивых интерпретационных рамок (Дж. Мезироу [50; 51]); защита идентичности и привычных способов понимания (Дж. Мезироу [50; 51]); промежуточная стадия между дезориентацией и критической рефлексией (Дж. Мезироу [50; 51]); глубина затрагиваемых изменений (Дж. Мезироу [50; 51])
Андрагогика	Директивность и игнорирование автономии (М. Ноулз [49]); защита жизненного мира субъекта; критическая позиция (К. Иллерис [48]); несогласованность образовательных целей, личностных и профессиональных смыслов (С.И. Змеев [10])
Критическая педагогика	Институционализируемая асимметрия власти (П. Фрейре [34]); защита условий расширения возможностей субъекта (К. Хольцкамп [46]); культурная практика несогласия и переопределения норм (П. Макларен [52])
Организационно-психологический подход	Защитные рутины, ограничивающие развитие (К. Арджирис [2]); глубинные культурные предпосылки и нормы организации (Э. Шейн [38]); сохранение идентичности и устойчивости в условиях институциональной неопределенности (Р. Барнетт [4])

Культурно-историческая и деятельностная традиции (Л.С. Выготский [7], С.Л. Рубинштейн [26], А.Р. Лурия [18], А.Н. Леонтьев [16], В.В. Давыдов [8], Ю. Энгелстром [45]) восходят к философским основаниям, заложенным в работах И. Канта, Г. Гегеля, К. Маркса, Ф. Энгельса. Представителями данного направления деятельность человека рассматривается как исторически и социокультурно обусловленная, а психическое развитие – как процесс, опосредованный общественно выработанными средствами.

В теории Л.С. Выготского развитие понимается как происходящее в системе отношений между субъектом и социальной средой. Понятие социальной ситуации развития определяется им как «система отношений между ребенком данного возраста и социальной реальностью» [7]. Эти отношения не действуют непосредственно: их влияние опосредовано тем, как они переживаются субъектом. Категория «переживание» выступает у Выготского как целостная единица анализа, соединяющая личностные особенности, эмоциональные реакции и социальные условия. Таким образом, источник развития заключается не во внешнем воздействии как таковом, а в его преломлении через внутреннюю позицию субъекта. В более широком плане развитие рассматривается как процесс, в котором возникающие противоречия в системе отношений и требований становятся движущей силой изменений. Данная логика получает дальнейшее уточнение в концепции зоны ближайшего развития Выготского, которая фиксирует расхождение между актуальным уровнем развития и потенциальными возможностями, реализуемыми во взаимодействии со взрослым или более компетентным партнером. Именно это расхождение задает пространство напряжения и развития, в котором внешние требования преобразуются во внутренние психологические изменения. Данный принцип получил методологическое развитие у С. Л. Рубинштейна [26], сформулировавшего положение о том, что внешние причины действуют через внутренние условия субъекта. Тем самым подчеркнута активная роль личности в преобразовании влияний среды и невозможность прямолинейного объяснения поведения исключительно внешними факторами.

В теории деятельности А.Н. Леонтьева эта логика конкретизируется в анализе структуры деятельности, включающей деятельность (мотив), действия (цели) и операции (условия) [16]. Центральным становится понятие личностного смысла как отношения мотива к цели. Несовпадение между объективно заданными целями

и субъективно значимыми мотивами может порождать внутреннее напряжение в деятельности. В учебной ситуации подобное несоответствие может проявляться в форме отказа от выполнения учебного задания, дистанцирования обучающегося, формального участия или его имитации, затягивания сроков выполнения, оспаривания требований преподавателя, что открывает возможность интерпретации сопротивления как отражения нарушенной мотивационной структуры деятельности. В логике развивающего обучения сопротивление соотносится с принятием учебной задачи как собственной [8]. На уровне регуляции поведения устойчивость способов действия может трактоваться как устойчивость сложившейся функциональной системы регуляции (А.Р. Лурия [18]). Однако деятельностная трактовка не сводит сопротивление к инерции регуляторных механизмов. В русле принципа активности субъекта, сформулированного С.Л. Рубинштейном [26], сопротивление может рассматриваться как проявление внутренней активности субъекта по отношению к внешним условиям.

В современной теории деятельности [45] единицей анализа выступает система коллективной деятельности, включающая субъект, объект, средства, правила, сообщество и разделение труда. Ю. Энгельстром объясняет развитие системы внутренними противоречиями между ее элементами, требующими преобразования структуры деятельности. В этой логике сопротивление может быть осмыслено как выражение различных противоречий – между целями обучения и сложившимися учебными и профессиональными практиками, между правилами образовательной организации и реальными потребностями обучающихся. Сопротивление, таким образом, интерпретируется не как индивидуальная неспособность обучающегося, а как признак структурных противоречий в системе учебной деятельности [45].

В гуманистической психологии (А. Маслоу [19], К. Роджерс [24], Ф. Перлз [22]) сопротивление не выделяется как самостоятельная категория, однако может быть интерпретировано в связи с нарушением целостности личности и ее самоотношения. Человек здесь понимается как субъект, обладающий внутренней тенденцией к росту и развитию. Соответственно, сопротивление возникает в ситуациях, когда обучение приобретает директивный, обезличенный или оценочный характер. Сопротивление может описываться как амбивалентность по отношению к собственному росту или как страх самоактуализации [19], фиксирующие

напряжение между стремлением к развитию и переживанием угрозы. В рамках человеко-центрированного подхода К. Роджерса, примененного к сфере образования, подчеркивается, что навязывание целей и способов учения «часто вызывает противодействие, провоцирует сопротивление и препятствует осмысленному учению» [24]. В этой интерпретации сопротивление связывается с авторитарной организацией образовательного процесса, ограничивающей автономию обучающегося и навязывающей внешние цели учения.

В гештальт-подходе, связанном с именем Ф. Перлза, сопротивление рассматривается в контексте процессов контакта как форма его прерывания, возникающая во взаимодействии субъекта со средой [22]. Такие механизмы, как проекция, ретрофлексия или слияние, интерпретируются как способы регуляции контакта, выполняющие защитную функцию. С этой точки зрения сопротивление не сводится к деструктивному поведению, а отражает устойчивые способы организации контакта, подлежащие осознанию и последующей перестройке самим субъектом.

Экзистенциальная психология описывает сопротивление через фундаментальные переживания, определяющие жизненную позицию личности. В этой перспективе сопротивление соотносится с тревогой свободы и ответственностью выбора (Р. Мэй [20]), что делает сопротивление возможной реакцией на необходимость принятия новой позиции. Аналогично, сопротивление может быть связано с утратой или угрозой смысла (В. Франкл [33]). В психотерапевтической концептуализации сопротивление соотносится с защитой от столкновения с предельными данностями существования (И. Ялом [42]), что фиксирует глубинный характер сопротивления в ситуациях изменения. Таким образом, сопротивление рассматривается как стремление избежать неопределенности и риска, связанных с пересмотром личностных и профессиональных ориентиров. В учебной ситуации такие проявления могут выражаться в уклонении обучающегося от задач, требующих автономии, критического мышления и переосмысления основной собственной деятельности.

Если гуманистические и экзистенциальные подходы подчеркивают ценностно-смысловые аспекты сопротивления, то когнитивная психология (Ж. Пиаже [23], Л. Фестингер [30], Дж. Келли [12], А. Бек [5], У. Найссер [21], Д. Канеман [11]) связывает его с поддержанием внутренней согласованности системы убеждений.

Соответственно, сопротивление обучающегося проявляется в случае возникновения трудностей интеграции новой информации в существующие когнитивные схемы и личностные конструкты. Согласно Пиаже, сопротивление можно связать со стремлением обучающегося сохранить когнитивное равновесие и существующие когнитивные схемы [23], у Фестингера – с желанием снизить когнитивный диссонанс без изменения базовых установок [30], у Келли – с защитой системы личностных конструктов от утраты предсказуемости [12]. В когнитивной терапии А. Бека сопротивление может проявляться в сохранении дисфункциональных убеждений, поддерживаемых автоматическими мыслями и когнитивными искажениями [5]. На уровне восприятия и переработки опыта сопротивление связывается с селективностью восприятия и интерпретации [21], а в исследованиях мышления сопротивление можно интерпретировать с помощью автоматических эвристик и когнитивных искажений (Д. Канеман [11]).

С позиции социально-когнитивного подхода [3; 25] сопротивление связывается с собственными возможностями обучающегося, ожиданиями и социальными условиями научения. В этой перспективе сопротивление описывается через низкую самооэффективность и ожидание неуспеха, а также влияние социальных моделей и наблюдаемого научения (А. Бандура [3]). В теории ожиданий и подкреплений сопротивление связывается с неблагоприятным соотношением ожидания результата и его ценности, а также с внешним локусом контроля и сниженной субъективной ответственностью (Дж. Роттер [25]).

Теории мотивации и психологической реактивности акцентируют роль базовых психологических потребностей и переживания автономии в регуляции активности субъекта. Наиболее системное объяснение рассматриваемого феномена представлено в теории самодетерминации Э. Л. Деси и Р. М. Райана [44, с. 70], а также в теории психологической реактивности Дж. Брема. В теории психологической реактивности сопротивление рассматривается как реакция на ограничение свободы выбора и стремление восстановить контроль над собственной деятельностью [43]. Брем определял реактивность как «мотивацию вернуть свободу после того, как она утрачена или поставлена под угрозу» [43]. В теории самодетерминации сопротивление связывается с фрустрацией базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности [44]. В этой перспективе сопротивление выступает индикатором условий,

подрывающих внутреннюю мотивацию и ощущение авторства собственных действий субъекта. Обе теории сходятся в том, что сопротивление определяется не столько содержанием деятельности, сколько переживанием субъектом ограничения автономии. В условиях ДПО эти переживания приобретают особую значимость, поскольку взрослый обучающийся обладает сформированной системой ценностей, устойчивой идентичностью и опытом самостоятельного принятия решений. При столкновении с образовательными требованиями, которые ограничивают автономию, сопротивление обучающегося может стать результатом фрустрации автономности и стремлением сохранить авторство собственной учебной деятельности.

Таблица 2

Систематизация механизмов сопротивления  
в различных научных подходах

Подход	Ключевые механизмы сопротивления
Бихевиоризм и необихевиоризм	Прочность выученных связей и привычек; сопротивление угасанию как функция истории подкреплений; поведенческий ответ на аверсивный контроль
Психоаналитическая традиция	Психические защиты (защитные механизмы эго, самости); динамика переноса и повторения; защита идентичности и целостности Я
Культурно-историческая и деятельностная традиция	Расхождение мотива и цели, отсутствие личностного смысла; структурные противоречия деятельности; активная позиция субъекта и сохранение смысловой целостности
Гуманистическая психология	Защита Я-концепции и личностной целостности; тревога свободы и ответственности; угроза или утрата личностного смысла
Экзистенциальная психология	Экзистенциальная тревога; защита от предельных данностей существования; угроза смысловой структуре личности

## Окончание таблицы 2

Подход	Ключевые механизмы сопротивления
Когнитивная психология	Сохранение когнитивной согласованности; устойчивость когнитивных схем и конструкций; селективная переработка информации и когнитивные искажения
Социально-когнитивный подход	Низкая самооффективность и ожидание неуспеха; ожидание подкрепления и его субъективная ценность; внешний локус контроля и социальное моделирование
Теории самодетерминации и психологической реактивности	Фрустрация базовой потребности в автономии; психологическая реактивность как ответ на угрозу свободе; недостаточная интернализация регуляции
Теория трансформативного обучения	Нарушение интерпретационных рамок; защита идентичности и привычных предпосылок; фаза дезориентации в процессе трансформации
Андрагогика	Нарушение автономии взрослого обучающегося; несогласованность образовательных целей и личностных смыслов; защита жизненного мира субъекта
Критическая педагогика	Асимметрия власти и институциональный контроль; сопротивление как защита субъектных возможностей; культурная практика несогласия
Организационно-психологический подход	Защитные организационные рутины; глубинные культурные предпосылки организации; сохранение профессиональной и организационной идентичности

В контексте обучения взрослых особое значение приобретают ключевые положения андрагогики и теория трансформативного обучения Дж. Мезиру.

Обучение взрослых андрагогами рассматривается как процесс, в котором взрослый выступает не объектом педагогического воздействия, а субъектом собственного развития [10; 49]. Взрослый обучающийся обладает устойчивой Я-концепцией, накопленным

профессиональным и жизненным опытом, а также сформированными навыками самоуправления, поэтому особенно чувствителен к ситуациям, в которых образовательный процесс организуется по модели директивного «навязывания» содержания обучения и норм поведения. Сопротивление обучающегося здесь – не нарушение дисциплины, а показатель ограничения субъектности, реакция на директивность и игнорирование автономии (М. Ноулз [49]). В классической формулировке М. Ноулза взрослые испытывают недовольство и оказывают сопротивление в ситуациях, когда чувствуют, что другие навязывают им свою волю, то есть подменяют их собственное самоопределение внешним воздействием. При этом андрагогика не сводит сопротивление к поведенческой деструкции: умеренный скепсис и критические возражения могут выражать личную ответственность и экспертность. В этой связи продуктивная стратегия преподавателя заключается не в подавлении сопротивления обучающегося, а во включении его в образовательный диалог как формы обратной связи и совместного уточнения целей, рисков и оснований изменений.

Трансформативное обучение связывает сопротивление взрослых в обучении с изменением устойчивых способов понимания и самоопределения [50; 51]. По Мезироу, сопротивление может быть вызвано нарушением устойчивых интерпретационных рамок (Дж. Мезироу [50; 51]), защитой идентичности и привычных способов понимания. Как отмечает исследователь, взрослые склонны отвергать идеи, которые не укладываются в их прежние представления, считая их ошибочными или неуместными до критической рефлексии собственных предпосылок [50]. В этой логике сопротивление можно рассматривать как показатель глубины затрагиваемых в обучении изменений, закономерный этап трансформативного процесса, предшествующий критической рефлексии и пересмотру обучающимся собственных убеждений и перестройке смысловых структур.

Однако анализ сопротивления обучению не может быть сведен к межличностным аспектам образовательного взаимодействия и индивидуальным изменениям в процессе обучения. В более широком теоретическом контексте сопротивление рассматривается через призму социального порядка и властных отношений, что находит отражение в критической педагогике (П. Фрейре [34], К. Хольцкамп [46], П. Макларен [52]). Сопротивление связывается с институционализированной асимметрией власти (П. Фрейре [34]) и может интерпретироваться как защита условий расширения возможностей субъекта (К. Хольцкамп [46]) или как культурная практика несогласия и переопределения норм (П. Макларен [52]). В таком понимании сопротивление указывает на конфликт между институциональными образовательными нормами и субъектностью обучающихся. Данная трактовка восходит к работам

П. Фрейре, критиковавшего «банковскую модель» образования, в которой обучающиеся выступают пассивными объектами передачи знаний [34]. В подобных условиях сопротивление возникает как реакция на игнорирование их жизненного опыта. Подлинное образование, по Фрейре, связано с формированием критического сознания, а сопротивление может рассматриваться как проявление становления субъектности обучающегося.

В работах П. Макларена сопротивление интерпретируется как ресурс культурного и политического самоопределения, выражающий несогласие с навязываемыми нормами и ценностями [52]. Образовательная среда при этом осмысливается как поле борьбы дискурсов, а сопротивление – как форма критической позиции субъекта. В критической психологии К. Хольцкампа анализ переносится на противоречия между институциональными требованиями и жизненными интересами субъекта. Напряжение между структурой образовательной среды и повседневной практикой обучающегося рассматривается как источник конфликтов, проявляющихся в формах дистанцирования или отказа.

К организационному измерению исследуемого феномена обращаются организационно-психологические подходы, дополняющие положения критической педагогики. Сопротивление в них интерпретируется через условия функционирования организации, устойчивые практики организационного взаимодействия, и описывается как защитные рутины, ограничивающие развитие (К. Арджирис [2]), и как эффект глубинных культурных предпосылок и норм организации (Э. Шейн [38]). В ситуации изменений сопротивление связывается с сохранением идентичности и устойчивости в условиях институциональной неопределённости (Р. Барнетт [4]). В теориях организационного обучения К. Арджириса и Д. Шона сопротивление соотносится с разрывом между «заявленными теориями» и «теориями в действии» [2], что отражает структурные противоречия организационной практики. В концепции организационной культуры Э. Шейна оно связывается с угрозой базовым ценностям и нормам группы [38].

Таким образом, в критической педагогике и теориях организационного обучения сопротивление рассматривается не только как индивидуальная психологическая реакция, но и как следствие противоречий, укорененных в нормативных и властных основаниях образовательной системы. Сопротивление обучающихся в этой связи можно интерпретировать как проявление субъектности в ситуации столкновения личного опыта обучающегося с институциональными требованиями.

Таблица 3 систематизирует ключевые характеристики сопротивления по основным теоретическим подходам.

Таблица 3

Сопротивление в ДПО: концептуализация, атрибуты  
и предпосылки субъектности, практическая реализация

Подход	Концептуализация сопротивления	Атрибуты и предпосылки субъектности	Практические рекомендации для организации образовательного процесса
Бихевиоризм	Устойчивость выученных форм поведения; сохранение выработанных способов действия; избирательность в принятии новых моделей поведения	Устойчивость поведенческих паттернов как регулятивная основа	Проектирование обучения через постепенную модификацию сложившихся способов действия обучающихся; опора на их личный и профессиональный опыт; демонстрация практической результативности и применимости новых профессиональных моделей; создание условий для их апробации в учебной среде без риска снижения профессионального статуса
Психоанализ, гуманистический и экзистенциальный подходы	Защита Я-концепции; сохранение профессиональной идентичности; реакция на угрозу компетентности и статусу; защита смысловой структуры личности	Идентичность; целостность Я; рефлексивное удержание профессиональной позиции	Признание и актуализация профессионального опыта обучающихся; создание психологически безопасной образовательной среды; исключение оценочной стигматизации; поддержка рефлексии без обесценивания компетентности обучающихся

Продолжение таблицы 3

Подход	Концептуализация сопротивления	Атрибуты и предпосылки субъектности	Практические рекомендации для организации образовательного процесса
Деятельностный подход	Расхождение мотива и цели; непринятие учебной задачи как значимой; формальное включение в деятельность в отсутствие личностного смысла	Самодетерминация; смыслообразование; рефлексия деятельности	Совместная постановка образовательных целей; соотнесение содержания обучения с реальными профессиональными задачами обучающихся; включение кейсов из их профессиональной практики; вариативность траекторий освоения содержания программы или курса
Когнитивный подход	Возникновение когнитивного диссонанса; сохранение когнитивных схем; критическое отношение к новым интерпретациям; интеллектуальная избирательность	Рефлексия; когнитивная автономия; метакогнитивные способности	Опора на научно обоснованные данные и эмпирические результаты исследований; проблематизация материала без дискредитации опыта обучающихся; организация групповой рефлексии; предоставление альтернативных концептуальных интерпретаций и аналитических инструментов для самостоятельной оценки принимаемых решений

Подход	Концептуализация сопротивления	Атрибуты и предпосылки субъектности	Практические рекомендации для организации образовательного процесса
Теории самодетерминации и психологической реактивности	Реакция на ограничение автономии; сопротивление директивности, регламентации и формальному контролю	Автономия; внутренний локус регуляции; субъектная ответственность	Минимизация избыточного регламентирующего контроля; предоставление выбора форм и способов выполнения учебных заданий; гибкость сроков и форматов освоения содержания; переход от директивной модели взаимодействия к партнерской
Критическая педагогика, организационная психология	Реакция на институциональное давление; несогласие с нормативными требованиями; сохранение профессиональной и организационной идентичности в условиях изменений	Ответственность; самостоятельность; рефлексия в социальных отношениях	Обсуждение целей и нормативных оснований образовательной программы; включение обучающихся в проектирование ее содержания и форм реализации; признание их экспертности

Ниже сопоставлены концептуализации сопротивления, поддерживаемые атрибуты субъектности и конкретные практические рекомендации для организации образовательного процесса в системе ДПО в вузе для рассмотренных подходов.

1. В *бихевиоризме* сопротивление связано с устойчивостью выученных форм поведения и сохранением выработанных способов действия; избирательность в принятии новых моделей поведения обусловлена историей подкреплений. В контексте субъектности такая устойчивость выступает регулятивным компонентом: сопротивление отражает способность обучающегося опираться на сложившийся поведенческий репертуар и избирательно относиться к внедрению новых моделей. Проектирование образовательного процесса в системе ДПО должно включать поэтапную модификацию способов действия, опору на профессиональный опыт обучающихся, демонстрацию практической результативности новых моделей и создание условий для их апробации без риска профессионального обесценивания.

2. *Психоаналитическая, гуманистическая и экзистенциальная традиции* рассматривают сопротивление как защиту Я-концепции и сохранение идентичности в ситуации угрозы компетентности, статуса или смысловой целостности личности. В аспекте субъектности сопротивление обучающегося указывает на рефлексивное удержание учебно-профессиональной позиции и стремление сохранить целостность Я. Для образовательного процесса в ДПО значимы признание и актуализация опыта обучающихся, создание психологически безопасной среды, исключение оценочной стигматизации и организация групповой рефлексии, предотвращение обесценивания компетентности обучающихся.

3. В *деятельностном подходе* сопротивление интерпретируется как расхождение мотива и цели, непринятие учебной задачи как лично значимой и формальное включение в деятельность при отсутствии смысла. В структуре субъектности сопротивление отражает процессы самодетерминации и смыслообразования: оно сигнализирует о несоответствии содержания обучения системе мотивов обучающегося. В проектировании программ ДПО это предполагает совместную постановку образовательных целей, соотнесения содержания программы с реальными учебными и профессиональными задачами, включения кейсов из практики обучающихся и вариативности траекторий освоения образовательной программы.

4. *Когнитивный подход* связывает сопротивление с возникновением когнитивного диссонанса и стремлением сохранить сложившиеся когнитивные схемы; критическое отношение к новым интерпретациям выступает формой интеллектуальной избирательности. В аспекте субъектности сопротивление отражает рефлекссию, когнитивную автономию и метакогнитивные способности обучающегося. Для организации образовательного процесса это предполагает опору на научно обоснованные данные, аргументированную подачу учебного материала, проблематизацию без дискредитации учебного и опыта обучающихся, организацию рефлексии и предоставление альтернативных аналитических инструментов.

5. *Теории самодетерминации и психологической реактивности* трактуют сопротивление как реакцию на ограничение свободы выбора, директивность и избыточную регламентацию образовательного процесса. В структуре субъектности сопротивление отражает автономию, внутренний локус регуляции и субъектную ответственность. С учетом данной интерпретации сопротивления оптимизация учебного дизайна включает снижение регламентирующего контроля, расширение пространства выбора способов работы, вариативность форматов освоения содержания и развитие партнерского взаимодействия.

6. *В критической педагогике и организационной психологии* сопротивление рассматривается как реакция на институциональное давление и несогласие с нормативными требованиями, сопровождающее сохранение профессиональной или организационной идентичности в условиях изменений. В аспекте субъектности оно проявляется через ответственность, самостоятельность и рефлекссию в социальных отношениях. В этой связи для учебного дизайна и психолого-педагогического сопровождения взрослых обучающихся в условиях ДПО значимы совместное обсуждение целей и нормативных оснований образовательной программы, включение обучающихся в проектирование ее содержания и форм реализации, а также признание экспертности обучающихся в сфере их профессионального опыта и практической деятельности.

*Заключение.*

Проведенный теоретический анализ показал, что сопротивление в обучении взрослых не может быть интерпретировано в рамках единой объяснительной модели. Проанализированные подходы позволяют рассматривать сопротивление как сохранение сложившихся способов действия, как проявление защитных процессов,

как поддержание когнитивной согласованности, как реакцию на ограничение автономии, как следствие рассогласования между целями обучения и личностным смыслом, а также как отражение особенностей образовательной среды и ее нормативных оснований. Сопоставление интерпретаций демонстрирует необходимость расширения фокуса анализа – от объяснений, сосредоточенных на отдельных внутренних или внешних факторах, к рассмотрению их взаимосвязи и динамического взаимодействия. Сопротивление проявляется при несоответствии образовательных требований системе ценностных ориентаций и мотивов, убеждений и установок, а также сложившихся способов регуляции учебно-профессиональной деятельности взрослого обучающегося, включая стратегии совладания со стрессом и жизненными трудностями.

В контексте принятого понимания субъектности сопротивление следует рассматривать как атрибут ее проявленности, а в ряде случаев – как условие ее актуализации. Возникновение сопротивления свидетельствует о включенности обучающегося в учебную ситуацию и наличии собственной позиции по отношению к предъявляемым требованиям. Влияние сопротивления на образовательный процесс в условиях ДПО охватывает спектр проявлений – от затруднения освоения нового учебного содержания обучающимся до инициирования рефлексивной переработки субъективного опыта, уточнения профессиональной позиции и пересмотра оснований собственной деятельности.

Переосмысление сопротивления как проявления субъектности имеет принципиальное значение для проектирования образовательных программ и курсов ДПО. Интерпретация сопротивления как индикатора особенностей субъектной включенности и регуляции активности обучающегося открывает возможности для использования сопротивления в диагностических и дидактических целях. Диагностика и мониторинг форм сопротивления создают условия для более точной оценки и корректировки содержания программ и курсов, а также организации обучения в ДПО с учетом задач развития субъектности взрослых обучающихся.

Практическая значимость исследования конкретизируется в направлениях совершенствования проектирования образовательных программ и организации психолого-педагогического сопровождения взрослых обучающихся. Переосмысление сопротивления как атрибута субъектности уточняет задачи психолого-педагогического сопровождения взрослых обучающихся в

образовательном процессе вуза, включая профилактику и коррекцию деструктивных форм сопротивления, а также поддержку процессов саморегуляции, рефлексии и развития автономности в учебно-профессиональной деятельности.

К ключевым направлениям реализации выше обозначенных положений относятся: диагностика форм сопротивления и использование ее результатов при проектировании и корректировке программ ДПО, а также мониторинге включенности обучающихся; гибкий модульный дизайн программ ДПО, предполагающий вариативность организационных форм реализации обучения и снижение избыточной регламентации образовательного процесса при сохранении требований к результатам освоения программы; создание психологически безопасной образовательной среды, исключающей оценочную стигматизацию и поддерживающей рефлексивное осмысление жизненного и профессионального опыта в ситуации изменений; развитие партнерских форм взаимодействия, предполагающих совместное обсуждение целей и требований образовательных программ, участие обучающихся в экспертной оценке их содержания и формирование самообучающихся профессиональных сообществ.

Перспективы дальнейшего исследования автор связывает с разработкой модели оценки проявленности субъектности обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования. Для решения этой задачи особый исследовательский интерес представляют теории самодетерминации и психологической реактивности ввиду психологических особенностей взрослых обучающихся и характеристик образовательного процесса в ДПО. Одним из направлений авторского научного поиска является дифференциация форм сопротивления – конструктивных и деструктивных – с точки зрения их роли в развитии субъектности и автономности обучающихся.

### *Библиографический список к главе 2*

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.
2. Арджирис К. Организационное научение / К. Арджирис; пер. с англ. С.А. Попова. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 563 с. EDN QXHSUZ
3. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура; пер. с англ. Е.И. Рогова. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
4. Барнетт Р. Осмысление университета в эпоху суперсложности / Р. Барнетт; пер. с англ. В.Л. Курапова. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – 256 с.

5. Бек А. Когнитивная терапия и эмоциональные расстройства / А. Бек; пер. с англ. А.Б. Холмогоровой. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
6. Бехтер А.А. Субъектная активность в совладающем поведении личности / А.А. Бехтер, О.А. Филатова // Акмеология. – 2018. – №1 (65). – С. 21–26. EDN YSEDFL
7. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с. EDN YQOMCU
9. Еремеева А.В. Специфика проявлений субъектности в ситуациях автономности и неавтономности / А.В. Еремеева // Вестник Вятского государственного университета. – 2020. – №3. – С. 158–169. DOI 10.25730/VSU.7606.20.049. EDN ZRRMR
10. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2019. – 272 с.
11. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро / Д. Канеман; пер. с англ. А. Андреева, Ю. Дановской, Н. Парфеновой. – М.: АСТ, 2014. – 653 с.
12. Келли Дж. Психология личностных конструктов / Дж. Келли; пер. с англ. А.А. Алексеева. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
13. Кляйн М. Детский психоанализ / пер. О. Бессонова. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2010. – 160 с.
14. Кохут Х. Анализ самости / Х. Кохут; пер. с англ. В.В. Старовойтова. – М.: Когито-Центр, 2003. – 308 с. EDN SDSGKJ
15. Лакан Ж. Семинары. Книга I. Работы Фрейда по технике психоанализа / Ж. Лакан; пер. с фр. А. Черноглазова. – М.: Гнозис, 1998. – 320 с.
16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. EDN ZJUELZ
17. Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности / Д.А. Леонтьев // Epistemology & Philosophy of Science. – 2010. – Т. 25. – №3. – С. 135–153.
18. Лурия А.Р. Природа человеческих конфликтов: объективное изучение дезорганизации поведения человека / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 528 с. EDN RAXUVD
19. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухиной. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
20. Мэй Р. Любовь и воля / Р. Мэй; пер. с англ. А.А. Гараджи. – М.: Рефл-бук, 1997. – 384 с.
21. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер; пер. с англ. В.В. Петухова. – М.: Прогресс, 1981. – 232 с.
22. Перлз Ф. Практика гештальт-терапии / Ф. Перлз; пер. с англ. М. Папуша. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 240 с.
23. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже; пер. с фр. А.Н. Леонтьева, Д.Ю. Панова. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.

24. Роджерс К. Становление личности / К. Роджерс; пер. с англ. М.И. Исенина. – М.: Эксмо, 2001. – 416 с.
25. Роттер Дж. Социальное научение и клиническая психология / Дж. Роттер; пер. с англ. В.В. Кочеткова. – М.: Педагогика, 1987. – 336 с.
26. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
27. Скиннер Б.Ф. Наука и человеческое поведение / Б.Ф. Скиннер; пер. с англ. А.А. Федорова. – М.: ЛКИ, 2007. – 384 с.
28. Толмен Э. Целенаправленное поведение у животных и человека / Э. Толмен; пер. с англ. В.В. Налимова. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. – 472 с.
29. Торндайк Э. Образовательная психология / Э. Торндайк; пер. с англ. Е.Н. Соколовской. – М.: Педагогика, 1982. – 336 с.
30. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб.: Ювента, 1999. – 317 с.
31. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд; пер. с англ. Р.Ф. Додельцева. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.
32. Фрейд З. Воспоминание, повторение и проработка (1914) // Работы по технике психоанализа. – М.: Наука, 1991. – С. 125–148.
33. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; пер. с англ. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. EDN YQСMMA
34. Фрейре П. Педагогика угнетенных / П. Фрейре; пер. с португ. Т.М. Ковальковой. – М.: КоЛибри, 2019. – 272 с.
35. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм; пер. с англ. Г.Ф. Швейника. – М.: АСТ, 2006. – 288 с. EDN QXPMBH
36. Фуко М. История сексуальности / М. Фуко; пер. с фр. – Т. 1. Воля к знанию. – М.: Ad Marginem, 1999. – 192 с.
37. Хорни К. Наши внутренние конфликты // Хорни К. Собрание сочинений. – В 3 т. Т. 3. – М.: Смысл, 1997. – С. 6–234. EDN UGUZZN
38. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Э. Шейн; пер. с англ. В.А. Спивака. – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.
39. Шукина М.А. Субъектный подход к саморазвитию личности / М.А. Шукина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. №2. – С. 7–22. EDN TWHXKX
40. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. А.Д. Андреевой. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
41. Юнг К.Г. Неоткрытое Я (Настоящее и будущее) / К.Г. Юнг. – М.: Канон+, 1998. – 96 с.
42. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом; пер. с англ. Т.С. Драпкиной. – М.: Класс, 1999. – 576 с.
43. Brehm J.W. A Theory of Psychological Reactance / J.W. Brehm. New York: Academic Press, 1966. 135 p.
44. Ryan R.M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American Psychologist. 2000. Vol. 55. № 1. Pp. 68–78. EDN GSHHWJ

45. Engeström Y. Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research / Y. Engeström. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. 368 p.
46. Holzkamp K. Foundations of Psychology / K. Holzkamp. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1983. 563 p.
47. Hull C.L. Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory. New York: Appleton-Century-Crofts, 1943. 422 p.
48. Illeris K. Adult Education and Adult Learning. Malabar: Krieger Publishing, 2003. – 245 p.
49. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M.S. Knowles, E.F. Holton III, P.A. Robinson, R.A. Swanson. 9th ed. London: Routledge, 2020. 406 p.
50. Mezirow J. A critical theory of self-directed learning // Self-directed learning from theory to practice / ed. by S. Brookfield. San Francisco: Jossey-Bass, 1985. Pp. 17–30.
51. Mezirow J. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 247 p.
52. McLaren P. Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education. 6th ed. New York: Routledge, 2015. 318 p.

## ГЛАВА 3

### СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**Аннотация:** в главе представлены результаты коллективных исследований в области социального здоровья в контексте гуманизации образовательного процесса студентов и курсантов. Условия образовательной среды отличаются. В контексте гуманизации в центре внимания личность обучающегося, подготовка его к профессиональной деятельности, ориентированной на сохранение социального здоровья, профессиональное долголетие, эффективность взаимодействия с коллективом, творческое решение трудовых задач. Цель гуманизации образовательных организаций заключается в подготовке профессионалов, способных эффективно работать, соблюдая при этом нормы морали и права.

**Ключевые слова:** социальное здоровье, социальная адаптация, гуманизация образовательного процесса.

**Abstract:** this paper shares findings from a group study on social health and how it makes education more human for students and cadets. The educational environments vary. Humanization focusing on the student's personality, this approach aims to prepare them for careers that support social well-being, a long professional life, good teamwork, and innovative problem-solving. The aim is to create caring educational places that train ethical and effective professionals.

**Keywords:** social health, social adaptation, humanization of the educational process.

Социальное здоровье участников образовательного процесса – это состояние благополучия, обеспечивающее способность эффективно взаимодействовать, адаптироваться и реализовывать свой потенциал в социуме, следуя гуманистическим нормам. В контексте гуманизации оно означает создание безопасной, уважительной среды, ориентированной на личность, развитие конструктивного общения и профилактику деструктивных поведенческих установок.

Гуманизация процесса напрямую влияет на социальное здоровье, снижая уровень стресса и повышая качество межличностных отношений, что является профилактикой социальных девиаций.

Социальное здоровье участников образовательного процесса является ключевым критерием гуманизации, отражающий уровень их адаптации, способность к конструктивному взаимодействию, отсутствие конфликтов и общую удовлетворенность окружающей средой. Оно подразумевает переход от объектного подхода к личностно-ориентированному, где приоритетами являются уважение, развитие личности и психологический комфорт. Выделим основные аспекты социального здоровья в контексте гуманизации:

– адаптация и развитие – направленность обучающихся и педагогов устанавливать равновесие с социальной средой, успешно взаимодействовать в учебном процессе;

– гуманистические отношения в образовательном процессе предполагают взаимоуважение, доверие и принятие личностных целей, запросов и интересов обучающегося;

– безопасная образовательная среда направлена на реализацию здоровьесберегающей деятельности, снижение факторов риска (интенсификации нагрузки);

– свобода самовыражения предполагает создание условий для творческого развития личности.

К критериям социального здоровья часто относят уровень адаптации, конструктивное поведение в конфликтах, эмоциональный комфорт, социальную активность участников образования.

Социальное здоровье рассматривается нами как субъектно-личностное отображение гармоничного сочетания биологического, психического и психологического компонентов жизнедеятельности человека. В рамках междисциплинарного подхода социальное здоровье определяется следующими ключевыми аспектами:

– адаптация и социализация: способность личности эффективно приспосабливаться к условиям микро- и макросоциума, сохраняя при этом индивидуальность.

– регуляция поведения: соответствие действий и реакций человека принятым общественным нормам, требованиям морали и конкретным ситуациям общения.

– качество отношений: наличие адекватных и значимых социальных связей, при которых личность проявляет альтруизм, эмпатию и ответственность перед другими.

– активная жизненная позиция: проявление социальной активности и деятельного отношения к миру, что обеспечивает взаимное развитие человека и общества.

Основными детерминантами социального здоровья являются личностные детерминанты: нравственные ценности, духовность и осознанное отношение к собственному здоровью. В структуре социального здоровья как динамического состояния в условиях адаптации к социальной среде, включая овладение профессиональными компетенция в образовательной среде особое значение имеют средовые и биологические факторы.

Средовые факторы в образовательном процессе связаны с условиями конкретной образовательной среды (особенно актуально для студентов, курсантов) и психолого-педагогическим сопровождением профессионального становления. В аспекте социального здоровья следует отметить глобальные миграционные процессы, которые приводят к культурному шоку как мигрантов, так и население страны, принимающей мигрантов.

Биологические факторы являются фундаментом, основой адаптации человека к социальной среде. Основными являются наследственность, физиологическое состояние, типологические особенности высшей нервной деятельности (ВНД). Сила и лабильность нервных процессов определяют скорость вхождения в социум и устойчивость к социальным конфликтам. Темперамент, являясь биологической константой, влияет на стиль коммуникации и лидерские качества. Особое значение имеет психофизиологический резерв (энергетический потенциал) как совокупность физиологических и психических возможностей организма. Эмоциональная устойчивость и когнитивные ресурсы позволяют человеку эффективно функционировать, преодолевать стресс и выполнять сложные задачи. Он включает нереализованные функциональные возможности, необходимые для поддержания высокой работоспособности. Включает личностные черты (уверенность, устойчивость), накопленный опыт, навыки управления эмоциями и физическое здоровье. Личностные характеристики обеспечивают способность адаптироваться к изменяющимся условиям, противостоять стрессу и восстанавливаться после нагрузок. Раскрывается через активность человека, управление своими состояниями и мобилизацию внутренних ресурсов. Этот потенциал не является фиксированным и может быть увеличен через тренировки, работу над собой и правильный образ жизни.

Целесообразно отметить, что для выполнения социальных ролей (студент, профессионал, член семьи) человеку необходим определенный уровень «биологической энергии». Если ресурс здоровья

(иммунитет, нормальная работа сердечно-сосудистой системы и пр.) ограничены, то обучающийся испытывает сложности в социальной адаптации.

Социальная адаптация характеризуется непрерывным процессом приспособления человека к меняющейся социальной среде, освоения норм, ценностей и ролей, необходимых для гармоничного взаимодействия с обществом. Она включает активное развитие личности, помогает выработать адекватное поведение и успешно функционировать в группе, обеспечивая психологическую устойчивость. Возрастные биологические циклы развития (например, периоды гормональной перестройки у молодежи) напрямую влияют на эмоциональную стабильность и, как следствие, определяют динамику адаптационных возможностей организма и качество социальных контактов.

Психофизиологический аспект социального здоровья указывает на взаимосвязь социального благополучия с показателями функционального состояния организма (например, вариабельность сердечного ритма) как скрытые компоненты адаптационного процесса, в частности в образовательной среде. Для социально здорового человека характерно адекватное восприятие действительности, интерес к окружающему миру и гармония личностных смыслов с интересами общества.

Одним из ключевых критериев социального здоровья учащейся молодежи является адаптация к образовательной среде и готовность к будущей профессиональной деятельности. Можно выделить три уровня показателей.

#### 1. Социально-психологические показатели.

Уровень социальной адаптации: способность студента бесконфликтно входить в новую среду вуза и продуктивно взаимодействовать в группе.

Коммуникативный потенциал: качество и количество социальных связей, навыки эффективного общения и проявление эмпатии.

Социальная активность: степень участия в общественной жизни вуза и деятельное отношение к окружающему миру.

#### 2. Личностно-субъективные показатели.

Нравственные ценности: соответствие поведения этическим нормам общества и наличие внутренней системы ответственности.

Отношение к здоровью: осознание ценности здоровья как ресурса для социальной и профессиональной реализации.

Адекватность самовосприятия: понимание своей социальной роли и гармония между личными целями и требованиями социума.

3. Психофизиологические индикаторы (объективные). Если у обучающегося высокие показатели социальной адаптации сочетаются с оптимальным функциональным состоянием организма, его социальное здоровье оценивается как высокое. Если же внешнее благополучие (хорошая учеба, активность) достигается ценой перенапряжения регуляторных систем организма, это свидетельствует о скрытом неблагополучии. На основе этих критериев студентов часто классифицируют по уровням:

- адаптированные: высокие показатели по всем критериям;
- группа риска: формальное соблюдение норм при низком интересе к деятельности или признаках психофизиологического истощения;
- дезадаптированные: нарушения поведения, конфликтность, низкая социальная активность.

Можно выделить ключевые аспекты социального здоровья в контексте гуманизации образования:

1) стиль общения направлен на формирование атмосферы доверия, партнерства и взаимного уважения между педагогами, обучающимися и родителями;

2) социальная адаптация непосредственно как способность участников конструктивно встраиваться в социальную среду, преодолевая трудности;

3) здоровьесберегающая среда как условие организации образовательного процесса, в которой учитываются психофизиологические особенности, способствующая снижению утомляемости и повышению эмоционального фона.

4) Ценностные ориентации, направленные на развитие нравственных установок, навыков общения, эмоционального интеллекта и включенность в социально значимую деятельность.

Взаимосвязь в структуре социального здоровья выглядит как баланс между этими детерминантами (табл. 1).

Таблица 1

Взаимосвязь между детерминантами и структурой  
социального здоровья (Башкирева Т.В., 2006)

Детерминанты	Роль в структуре
Биологическая	Создает материальную базу (энергию) для социальной активности
Психологическая	Обеспечивает внутреннюю устойчивость и мотивацию
Социальная	Задаёт вектор развития и предоставляет инструменты для реализации

Детерминанты социального здоровья обуславливают формирование, сохранение и динамику социального здоровья. Оно рассматривает их как систему, где биологическое тесно переплетается с социальным. Детерминанты социального здоровья можно разделить на три ключевых блока.

1. Личностные (внутренние) детерминанты. Это фундамент, на котором строится социальное поведение человека. К ним относятся:

- ценностно-смысловая сфера: наличие жизненных целей, понимание смысла своей деятельности и следование нравственным ориентирам;
- субъективное отношение к здоровью: осознание здоровья не просто как отсутствия болезней, а как «капитала», необходимого для достижения успеха в обществе;
- саморегуляция: способность личности управлять своими эмоциями и поведением в стрессовых социальных ситуациях.

2. Социально-средовые (внешние) детерминанты. Факторы окружения, которые либо способствуют развитию личности, либо тормозят его:

- образовательная среда для студентов и курсантов это ключевой фактор, а качество преподавания, психологический климат в группе и стиль общения с педагогами напрямую влияют на социальное благополучие;
- микросоциум (семья и друзья) характеризует уровень поддержки и характер отношений в ближайшем окружении;
- макросоциум определяет экономическую и политическую стабильность в стране, транслируемые обществом ценности и нормы.

Социальное здоровье является результатом того, насколько успешно личностные ресурсы человека (внутренние

детерминанты) справляются с вызовами окружающей среды (внешние детерминанты) без ущерба для физиологического состояния.

Гуманизация образования в военных вузах имеет свои специфические черты. Сложность заключается в том, что она обусловлена процессом переориентации военного обучения на личность курсанта, предполагающим уважение к его внутреннему миру, развитие творческого потенциала, нравственных качеств и создание диалоговой, партнерской среды вместо авторитарной системы. Это обеспечивает формирование у офицера сочетание профессиональных знаний с высокой культурой и человечностью. Основная задача гуманизации образовательного процесса в военных учреждениях направлена на гармоничное развитие личности будущего офицера, способного принимать ответственные решения на основе высоких этических норм.

Гуманизация образования при подготовке курсантов уголовно-исполнительной системы (УИС) обусловлена ориентацией образовательной среды на личность обучающегося, формирование гуманного отношения к осужденным и соблюдение прав человека. Она включает внедрение интерактивных методов, развитие профессионально-педагогической культуры, психологическую устойчивость и формирование морально-этических качеств сотрудника, необходимых для гуманизации исполнения наказаний. Гуманизация образования в системе УИС позволяет эффективно реализовать принятый в 2023 году Федеральный закон «О пробации в Российской Федерации». Суть которого заключается в направленности на ресоциализацию и адаптацию осужденных и бывших заключенных в трудной жизненной ситуации. Что также подчеркивает значимость социального здоровья в контексте гуманизации участников образовательного процесса в УИС.

Ключевыми аспектами гуманизации образовательного процесса в вузах ФСИН России являются:

- ориентация на личность – создание комфортных условий для развития курсантов, учет их индивидуальных интересов и склонностей;
- профессиональная направленность – педагогическая подготовка сотрудников УИС с акцентом на правовые основы, гуманистическое отношение к спецконтингенту и профессиональную этику;

- воспитательная работа – реализация программ воспитания, направленных на формирование высоких моральных качеств, сознательной дисциплины и уважения к человеческому достоинству;
- изменение образовательной среды – трансформация среды вуза для поддержки гуманистических ценностей, что включает внедрение новых технологий и методов обучения, ориентированных на развитие творческого мышления.

Цель гуманизации в образовательных организациях ФСИН РФ заключается в подготовке профессионалов, способных эффективно работать в пенитенциарной системе, соблюдая при этом нормы морали и права. Можно выделить такие аспекты гуманизации образования курсантов как:

- личностно-ориентированный подход, который обусловлен знанием индивидуальных особенностей, интересов и потребностей курсанта в процессе обучения;
- нравственное воспитание включает развитие духовно-нравственных ценностей, воспитание офицерской чести и гуманности;
- демократизация отношений предполагает взаимоуважение между преподавателями (командирами) и курсантами, развитие диалога в образовательном процессе;
- аксиологизация (ценностная ориентация) заключается в приобщении курсантов к общечеловеческим, национальным, культурным ценностям многонационального государства РФ;
- здоровьесбережение обусловлено созданием комфортной среды для обучения, ценностным отношением к жизни, ответственностью, эмпатией, что необходимо для профессиональной деятельности, применение средств, инструментов, позволяющие осуществлять мониторинг физического, психического и социального здоровья курсантов;
- гуманитаризация обеспечивает повышение роли гуманитарных дисциплин (права, психологии, социологии) для формирования широкого кругозора и социальной ответственности;
- создание безопасной психологической атмосферы в вузах ФСИН.

Гуманизация образования курсантов УИС предполагает ориентацию учебно-воспитательного процесса на личность обучающегося, уважительное отношение, учет индивидуальных особенностей, формирование творческого мышления и нравственных ценностей с высоким уровнем эмпатии и уважения к правам человека, развитие критического мышления. Это позволяет перейти от

жесткой авторитарной модели к воспитанию будущего сотрудника, способного к творческому подходу, осознанному выполнению служебных обязанностей и соблюдению законности.

В профессиональной подготовке сотрудников УИС следует сочетать принципы законности, уважение достоинства личности. В условиях современной службы, где от офицера требуются не только навыки стрельбы, но и высокий эмоциональный интеллект, критическое мышление и этическая стойкость, этот фактор становится решающим для успешной адаптации. По мнению исследователей гуманизация образования является одним из основных факторов, формирующих гуманизацию общества, поскольку в процессе социализации осваиваются нормы, правила и ценности.

Современный сотрудник УИС должен быть интеллектуально развит, стрессоустойчив, коммуникабелен, готовым к действиям в экстремальных ситуациях, уметь работать эффективно в соответствии с принципами законности, гуманности и уважения к правам человека. Наличие перечисленных качеств будет свидетельствовать о его сформированной личности как профессионала.

Принцип гуманизации и гуманитаризации профессиональной подготовки в вузе ФСИН России предполагает создание содержательных, организационных и методических условий, обеспечивающих становление зрелой личности сотрудника уголовно-исполнительной системы с учетом индивидуальных особенностей и этапов становления ценностного отношения к себе как к профессионалу и к системе служебных отношений, построенных на принципах подчинения. В тоже время, в качестве основных результатов профессиональной подготовки курсанта вуза ФСИН России должны стать самооценочность и исполнительность, эмоциональная устойчивость, рефлексивность и уважение к правам человека вообще, и заключенного, в частности.

Гуманизация образования является системообразующим фактором адаптации, так как она интегрирует личные цели обучающегося с государственными задачами. Офицер, адаптированный в гуманистической среде, более эффективен в управлении персоналом, менее склонен к коррупционным рискам и психологическому выгоранию.

Социальная адаптация курсантов уголовно-исполнительной системы (УИС) в контексте гуманизации образования представляет собой процесс интеграции личности в жестко регламентированную ведомственную среду через развитие субъектности, этической

ответственности и гуманистической направленности. В отличие от традиционных методов, гуманизация фокусируется на преодолении технократического подхода, где курсант рассматривается не как объект дрессуры, а как личность, способная к осознанному выполнению служебного долга.

Важным аспектом социального здоровья обучающихся является адаптация к будущей профессиональной деятельности как основополагающего критерия социального здоровья. Гуманизация образования выступает инструментом, смягчающим негативные последствия вхождения в систему и повышающим профессиональную эффективность. Для оптимизации процесса благоприятной социальной адаптации курсантов в систему УИС в аспекте гуманизации является психолого-педагогическое сопровождение курсантов и наставничество.

Современный этап реформирования уголовно-исполнительной системы (УИС) ставит перед ведомственным образованием сложную задачу: подготовить специалиста, обладающего не только жесткими профессиональными компетенциями, но и высоким уровнем гуманитарной культуры. Проблема социальной адаптации курсантов первого года обучения к условиям службы остается острой, так как жесткая регламентация жизнедеятельности часто вступает в конфликт с личностными ожиданиями молодых людей. Исследователи отмечают, что социальная адаптация, как критерий социального здоровья включает компоненты: деятельностный, коммуникативный, психологический. Гуманизация является тем фундаментом, который обеспечивает профилактику профессиональной деформации, здоровье, профессиональное долголетие будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы.

В контексте гуманизации образовательного процесса сравнение аспектов социального здоровья участников гражданских вузов и учреждений ФСИН различаются условиями среды, которые можно назвать ключевой детерминантой. Следовательно, условия социальной адаптации к будущей профессиональной деятельности различаются. Студенты обладают большей степенью свободы, но и большей неопределенностью. Их социальное здоровье во многом зависит от самоорганизации и умения выстраивать связи в разнородной среде. Курсанты находятся в условиях жесткой регламентации, дефицита личного времени и пространства. Здесь социальное здоровье определяется способностью подчинять личные интересы коллективным и дисциплинарным нормам.

Психофизиологический аспект также показывают специфическую динамику формирования социального здоровья в условиях образовательного процесса студентов и курсантов. У курсантов часто наблюдается более высокий индекс напряжения (ИН). Это «плата» организма за постоянную готовность к действию и соблюдение субординации. Однако их социальное здоровье может быть стабильнее за счет четких социальных ориентиров. У студентов напряжение чаще связано с экзаменационным стрессом и социально-бытовой неустроенностью. У них выше риск «вегетативного хаоса» из-за отсутствия четкого режима дня, что подрывает биологический фундамент социального здоровья.

Наши исследования показали, что социальное здоровье в контексте гуманизации участников образовательного процесса можно выделить доминанты. Для студента социальное здоровье зависит от креативности, расширении социальных контактов и поиска своего «Я» в будущей профессии. Для курсантов ключевыми являются исполнительность, эмоциональная устойчивость в иерархической системе и формирование «корпоративной» идентичности.

В гражданском вузе среда стимулирует личностное развитие студента, в ведомственном вузе среда направлена на унификацию и формирование жестких профессионально-важных качеств. Можно сказать, что социальное здоровье курсанта – это здоровье «человека системы», где важна надежность и нормативность, а социальное здоровье студента – это здоровье «человека выбора», где на первый план выходит гибкость и личная инициатива.

Индивидуальное социальное здоровье в контексте гуманизации участников образовательного процесса студентов и курсантов различаются и зависят от тех задач, которые им предстоит решать в профессиональной деятельности. Индивидуальное социальное здоровье является высшей ценностью. Гуманизация предполагает переход от «человека-функции» (особенно актуально для курсантов) к «человеку-субъекту», который осознает свою значимость и ценность своего здоровья. Индивидуальное социальное здоровье это не просто отсутствие конфликтов, а качество бытия личности в образовательной среде. Особенно в этом плане важен педагогический такт и эмпатия преподавателя. Авторитарный стиль общения рассматривается как «антигуманный», так как он вызывает у студентов/курсантов состояние социальной фрустрации, ведущее к психосоматическим расстройствам. Гуманизация образовательного процесса в нашем понимании обусловлена созданием условий, в

которых студент или курсант достигают социальных целей не ценой потери здоровья, а за счет раскрытия своего внутреннего потенциала.

*Цифровизация, искусственный интеллект и социальное здоровье в аспекте гуманизации образования.*

В мир XXI века с развитием интернета пришла эпоха цифровизации. Внедрение цифровых технологий (интернет, AI, облачные вычисления, Big Data) осуществляется во все сферы жизни. В современном образовании цифровизация рассматривается как новый глобальный вызов, который радикально меняет среду обитания студентов и курсантов, создавая новые риски для их социального здоровья. В аспекте гуманизации ключевой проблемой становится сохранение «человеческого в человеке» внутри цифрового пространства. Цифровизация влияет на социальное здоровье через призму трансформации социальных связей, увеличивается вероятность риска дегуманизации. Дегуманизация рассматривается как психологический и социальный процесс, при котором отдельные люди или группы, подверженные манипуляции сознания, оказываются под влиянием цифровой зависимости. Исследователи отмечают цифровую зависимость как потребность в постоянном использовании цифровых устройств (смартфонов, ПК) и контента (соцсети, игры), приводящая к потере контроля над временем. Она негативно влияет на психическое здоровье, отношения и продуктивность. Основные признаки включают раздражительность без гаджетов, эйфорию в сети и пренебрежение реальной жизнью.

Цифровая среда все чаще подменяет живое общение виртуальным, что, влияя на фундаментальные компоненты социального здоровья. Наблюдается снижение эмпатии, опосредованное экраном общение обедняет эмоциональный опыт, затрудняя развитие сопереживания, которое является основой гуманных отношений. Отмечается социальная автономизация. Несмотря на общение в сети, человек может чувствовать глубокое одиночество, что ведет к росту социальной фрустрации. Наши исследования показали, что длительное пребывание в цифровой среде влечет высокую биологическую нагрузку на организм, особенно обучающихся. Формирование устойчивости в поведении, отношениях и реализацию индивидуальных установок, соответствующих самооценке человека, противопоставляется социальной адаптации (приспособлению) и обеспечивает формирование уникальной индивидуальности, сохраняя при этом связь с обществом.

Поток разнообразной противоречивой информации вызывает когнитивный диссонанс и перенапряжение регуляторных систем, характерные для информационного стресса. Мозг и вегетативная система не успевают восстанавливаться, что подрывает биологический фундамент социального здоровья. В таких случаях гуманизацию следует проявлять в соблюдении «цифровой гигиены» и защите когнитивных ресурсов студента.

С нашей точки зрения в контексте гуманизации образования цифровизация должна быть антропоцентричной. Для студентов цифровые инструменты (LMS, онлайн-курсы) должны расширять субъектность и свободу выбора, а не превращать обучение в механическое выполнение тестов. Для курсантов риск цифровизации как правило сопровождается усилением тотального контроля. Гуманистический подход требует, чтобы цифровые технологии упрощали быт и обучение, а не становились инструментом психологического давления.

В условиях манипулятивного воздействия цифровой эпохи критерием социального здоровья является необходимость формирования цифровой резистентности (сопротивляемости). Суть которой заключается в сохранении и развитии критического мышления, нравственных ориентиров, сохранение реальных социальных контактов.

Однако существует ряд технических трудностей, связанных с качеством и обеспечением цифровой продукции. Это объясняется уровнем экономического развития конкретных стран. А также следует обратить внимание на развитие цифровой компетенции у педагогов. Цифровые компетенции также имеют зависимость от доступности цифрового пространства. Работа в этом пространстве не должна ограничиваться только использованием информационно-коммуникационных технологий. Поэтому наблюдается миграция молодежи в более экономически развитые страны для получения качественного образования.

Одной из приоритетных задач в использовании информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) является сохранение психического здоровья и психологической комфортности. Активно ведутся исследования влияния информационного и цифрового пространства на психологическое здоровье взрослых и детей. Однако, остается недостаточно изученной взаимосвязь физического здоровья и ИКТ.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в обучение привело к появлению такой педагогической технологии как «геймификация». Исследователи считают, что геймерство мотивирует познавательную активность обучающихся и позитивно отражается на их личностном развитии. В литературе отмечают, что компьютерные игры выполняют образовательную и познавательную функции, снижают психоэмоциональное напряжение у обучающихся [Andrés Fuster-Guilló]. в образовательной среде появляется киберпространство, позволяющие расширить индивидуальные и коллективные возможности. Сегодня акцент сдвигается к использованию нейросетей в образовательном процессе.

Нейросети повышают вовлеченность в учебный процесс, экономят время, индивидуализируют и мотивируют обучение. Наши исследования показали положительное значение искусственного интеллекта (ИИ) в развитие личности обучающихся. Однако существуют опасения по поводу снижения критического мышления, риска плагиата и замены человеческого общения. Безусловно, необходимо многоаспектное, междисциплинарное изучение вопроса внедрения нейросетей в образовательный процесс в аспекте гуманизации. С появлением компьютерных технологий появляется всё больше исследований в различных научных областях (рис. 1).



Рис. 1. Научные области киберпсихологии

Внедрение дистанционного обучения также связано с использованием компьютерных технологий, так как осуществляется с учётом компьютеризированных инструментов и пространства.

Внедрение дистанционного обучения (ДО) мы рассматриваем как критический период адаптации, который подвергает социальное здоровье студентов и курсантов серьезному испытанию. В отличие от традиционного формата, ДО резко смещает баланс в структуре социального здоровья.

Главный риск дистанционного формата заключается в исчезновении живого контакта «преподаватель – студент» и «курсант – курсант», что можно отнести к социальной депривации. Для студентов это ведет к потере чувства общности и снижению уровня социальной ответственности. Для курсантов может парадоксально усиливать изоляцию, так как привычные механизмы коллективной поддержки (учебная группа как малая социальная система) переходят в цифровой, менее эмоциональный формат.

Наши исследования показали, что внедрение дистанционного обучения может привести у некоторых обучающихся к «скрытому неблагополучию». При анализе ВСР (вариабельности сердечного ритма) выявлено, что у обучающихся в ДО фиксируется рост индекса напряжения. Это связано с необходимостью долго концентрировать внимание на экране и отсутствием привычных двигательных и эмоциональных разрядок. Гуманизация процесса ДО требует жесткого нормирования экранного времени, чтобы «биологическая цена» образования не привела к истощению адаптационных резервов.

С точки зрения гуманизации, дистанционное обучение требует от обучающегося высочайшего уровня саморегуляции. Выявлено, что социально здоровый студент при ДО проявляет автономность и инициативность. Если же индивидуальные социальные связи слабые, обучающийся может оказаться в еще большей изоляции или апатии, что увеличивает вероятность поиска таких групп на сайтах, с которыми он будет стремиться к идентификации.

Дистанционное обучение можно рассматривать как своего рода «проверку» гуманизации. В авторитарной среде ДО превращается в «цифровой контроль» и сухую передачу информации, что губительно для социального здоровья. В гуманистической среде проявляется через персонализацию заданий и внимание к психоэмоциональному состоянию обучающегося (даже через экран).

С позиции гуманизации социальное здоровье участников образовательного процесса желательно поддерживать смешанный формат (Blended Learning) – сочетание цифры и реального общения для сохранения социальной ткани коллектива. Педагогу необходимо

компенсировать отсутствие физического присутствия повышенной эмоциональной выразительностью и поддержкой. Осуществлять мониторинг состояния здоровья обучающихся. Регулярная диагностика не только успеваемости, но и психофизиологического напряжения позволяет выявлять риски срыва адаптации. Дистанционное обучение должно быть не заменой реальности, а расширением образовательного пространства, где главной задачей остается сохранение психофизиологического баланса и социальной активности личности.

Гуманизация образовательного процесса в условиях цифровизации это создание гибридной среды, где технологии не замещают педагога, а освобождают его от рутины для живого, развивающего общения со студентом. Социальное здоровье при этом сохраняется только тогда, когда цифровизация подчинена целям развития личности, а не целям технологической эффективности. Цифровизация без гуманизации ведет к росту «функциональных» расстройств социального здоровья, где человек становится придатком системы. Гуманистический подход требует ставить во главу угла психофизиологическое благополучие человека, взаимодействующего с цифровыми технологиями и искусственным интеллектом.

*Формирование социально-психологических установок у курсантов в образовательном учреждении ФСИН России как критерий социального здоровья.*

В контексте исследований формирование социально-психологических установок у курсантов вузов ФСИН России является не просто педагогической задачей, а фундаментальным критерием их социального здоровья. Специфика службы в уголовно-исполнительной системе (УИС) предъявляет экстремальные требования к личности, поэтому установки здесь выступают как защитный, адаптационный механизм.

1. Профессионально-ценностные установки для курсанта ФСИН в аспекте социального здоровья определяются тем, насколько его личные установки совпадают с гуманистическими ценностями права. Можно выделить следующие ключевые установки:

– установка на законность и гуманизм: в условиях работы с осужденными социально здоровый курсант должен сохранять установку на уважение человеческого достоинства. Деформация этой установки (переход к цинизму или агрессии) рассматривается как признак социального нездоровья;

– служебная идентичность: принятие роли «представителя государства» помогает курсанту структурировать свою жизнь, что снижает внутреннюю тревожность и стабилизирует вегетативную нервную систему.

2. Социально-психологические установки в коллективе включают:

– корпоративность и взаимовыручку, поскольку для курсанта ФСИН «социальное» ограничено рамками взвода/курса, а установка на поддержку товарища является адаптивным механизмом, снижающим «цену адаптации».

– конструктивное подчинение заключается в установке на принятие иерархии без внутреннего протеста, если курсант внешне подчиняется, но внутренне копит агрессию, фиксируется психофизиологическое перенапряжение, что свидетельствует о нарушении социального здоровья.

3. Установка на самосохранение здоровья. Формирование у курсантов установки на здоровый образ жизни как профессиональную обязанность включает физическую форму и психическую устойчивость как инструмент службы. Отсутствие этой установки ведет к быстрому профессиональному выгоранию еще на этапе обучения.

4. Риски деформации установок («профессиональная деформация»). Искривление социально-психологических установок может являться угрозой социальному здоровью. В среде ФСИН это проявляется через: установку на «силовое решение», перенос служебных методов в обычную жизнь.

5. Эмоциональную черствость: проявляется в снижении эмпатии как защитной реакции на негативную среду (например, контингент осужденных).

Были изучены социально психологические установки у курсантов 19–21 года. В работе использовались эмпирические методы: констатирующий эксперимент, беседа, а также методы математической ( $M \pm m; \pm \sigma$ ) и статистической обработки ( $r$ ) с вычислением основных показателей.

В работе дан общий и сравнительный анализ результатов исследования. Комплексное исследование проводилось на основе следующих методик.

1. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере по методике О.Ф. Потемкиной.

Цель: выявить степень выраженности социально-психологических установок у курсантов в возрасте 18–21 год.

Методика О.Ф. Потемкиной включает:

1. «Ориентация на процесс» – люди, ориентированные на процесс, менее задумываются над достижением результата. Их процессуальная направленность препятствует их результативности.

2. «Ориентация на результат» – люди, ориентирующиеся на результат – одни из самых надежных. Они достигают результата в своей деятельности вопреки суете, помехам, неудачам.

3. «Ориентация на альтруизм» – наиболее ценная общественная мотивация, наличие которой отличает зрелого человека.

4. «Ориентация на эгоизм» – интересы человека сосредоточены на своих интересах и выгоде для себя.

5. «Ориентация на труд» – труд приносит радость и удовольствие больше, чем что-либо.

6. «Ориентация на свободу» – главная ценность – это свобода. готовность идти на жертвы ради отстаивания своей независимости (иногда от мнимой опасности).

7. «Ориентация на власть» – ведущей ценностью является влияние на других, на общество.

8. «Ориентация на деньги» – основной ориентацией является стремление к увеличению своего благосостояния.

Тестируемые отвечали на 80 вопросов двумя способами: «да» или «нет», результаты подсчитываются по специально подготовленному ключу.

2. Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко.

Цель: Исследование каналов эмпатии и общего уровня эмпатических способностей.

1. Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера.

2. Эмоциональный канал эмпатии. Фиксируется способность эмпатирующего выходить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, сочувствовать.

3. Интуитивный канал эмпатии. Свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях

дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании.

4. Установки, способствующие или препятствующие эмпатии. Облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов.

5. Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности.

6. Идентификация – умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера.

Курсантам предлагалось ответить на 36 вопросов (да или нет), которые анализировались по отдельным шкалам и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Оценки по каждой шкале могут варьировать от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

Описание этапов эмпирического исследования:

– организационный. При выборе данных методик особое внимание уделялось их универсальности и раскрытию качеств исследуемых;

– эмпирический. Обследуемым были представлены вышеуказанные методики, обработаны данные;

– обобщающий. В соответствии с полученными результатами сформулированы выводы об особенностях развития социально-психологических установок у курсантов юношеского возраста в условиях подготовки к профессиональной деятельности и даны рекомендации значимые в профессиональной деятельности будущих специалистов психологической службы уголовно-исполнительной системы.

Сравнительный анализ сравниваемых групп (18–19 лет и 20–21 год) показал возрастные различия в социально-психологических установках личности курсантов как мотивационно-потребностной сферы (методика О.Ф. Потемкиной).

В целом курсантов юношеского возраста (18–20 лет) в приоритете личностного развития имеет место интерес к освоению профессиональных знаний в образовательных условиях как ценность трудовой деятельности. Анализ рангов показал, что у юношества образовательного учреждения ФСИН России ценностью являются: процесс, результат и свобода. Увеличивается значение понятия «труд». Становление личности обследованных связано с расширением и углублением знаний о себе, с их обобщением и наполнением

«личностными смыслами», с усилением их побудительно-мотивационной роли (рис. 2).

Использование методики эмпатических способностей (методика В.В. Бойко) показало, что на первое место первокурсники ставят эмоциональный канал, хотя он немного развит больше, чем остальные. У первокурсников на первое место выходит способность входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, сочувствовать. У второкурсников эмоциональный канал выходит на 2-ое место, хотя более развит, чем у первокурсников. Ранжирование показателей эмпатии выявило, что к 21 году у курсантов усиленно формируется эмоциональная составляющая в эмпатичности. Эмпатия расценивается как важное коммуникативное свойство человека. И снижается значимость «цели» эмпатии, формируется общее представление о ней.

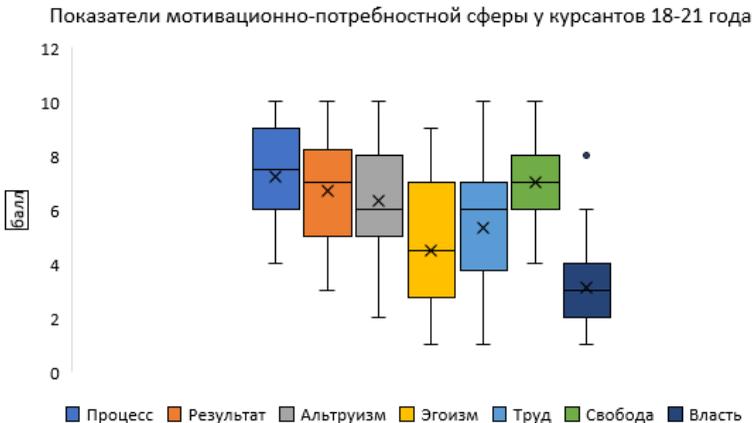


Рис. 2. Показатели мотивационно-потребностной сферы у курсантов 18–21 года

Нужно обратить внимание на то, что в образовательном учреждении ФСИН России необходимо проводить профессиональную психологическую подготовку курсантов, направленную на развитие социально-психологических установок значимых в будущей профессиональной деятельности. Осуществлять психологическое сопровождение воспитательной и профилактической работы с курсантами. Особое внимание уделяется соблюдению нормативных документов: Конституции Российской Федерации, Кодекса профессиональной этики и т. д., соблюдению законности.

Планируется организовать тренинги – «группы встреч». Группы встреч – это особый вид личностно-ориентированного обучения, где участники работают над схожими темами, которые их объединяют. Наиболее типичными техниками, используемыми в группах встреч, являются элементы психодрамы, социодрамы, техники расширения сознания, техники диссоциации, групповые дискуссии и ролевые игры. Целесообразно использовать тренировочные упражнения на изобретательность и креативность. Предпочтительно также делать тренировочные упражнения, такие как: «Какого я цвета», «Стоять в кругу», «Твое будущее», «Благодарность без слов» и другие.

Такие упражнения формируют значимые социально-психологические установки и эмпатичность, востребованные в будущей профессиональной деятельности и осознание себя как профессионала, несущего серьезную ответственность.

Таким образом, на основе результатов эмпирического исследования выявлено, что социально-психологические установки и эмпатия имеют возрастные различия между возрастом 18–19-лет и 19–21 обусловленные обучением в образовательной учреждении уголовно-исполнительной системы, а также овладением профессиональными знаниями, влияющие на развитие личности курсантов.

Юношество – это этап определения жизненного пути – учеба в вузе, создание семьи, работа по выбранной специальности. Данному возрасту характерны самоанализ и рефлексия, эмоциональная возбудимость. Также, с возрастом возрастает волевая регуляция, наблюдается яркое проявление общего эмоционального фона, склонность к самоанализу, обобщение собственных знаний о себе. Демонстрируется стремление к самоутверждению. Самоуважение является одной из значимых психологических характеристик юношества. Для профессионального самоопределения, социальное созревание молодежи обусловлено ситуацией подготовки к выбору профессии и приобщения к общественно полезному труду. Проблема развития социально-психологических установок в юношеском возрасте относится к числу значимых в формировании социального здоровья в условиях подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Внедрение гуманистических установок в вузах ФСИН, позволяет курсанту не просто «выжить» в системе, а сохранить целостность личности. Социально здоровый курсант – это тот, чьи

установки позволяют ему эффективно выполнять жесткие профессиональные задачи, сохраняя при этом психофизиологический баланс и человечность.

*Нравственно-этические аспекты социального здоровья.*

Гуманизация высшей школы является стратегической образовательной технологией, направленно на сохранение социального здоровья всех участников процесса.

Для высшей школы выделим некоторые векторы гуманизации.

1. Переход к субъект-субъектным отношениям. Это центральный элемент гуманизации. Преподаватель перестает быть транслятором знаний, а студент – их пассивным приемником. Студент признается полноправным субъектом своей жизнедеятельности. Отсутствие давления и принуждения снижает психологическую напряженность. Согласно нашим исследованиям в группах с демократическим стилем управления, у студентов фиксируются более благоприятные показатели variability сердечного ритма (меньший индекс напряжения).

2. Приоритет саморазвития над обучением. Гуманизация предполагает, что вуз должен научить студента не только профессии, но и искусству саморегуляции. Индивидуализация учитывает психофизиологические особенности (темперамента, типа нервной системы) обучающихся при распределении учебной нагрузки. Здоровьесбережение включает обучение методам сохранения социального и психического здоровья как обязательная часть программы (особенно актуально для будущих сотрудников ФСИН и силовых структур).

3. Эмоциональный интеллект и эмпатийная среда. Высшая школа должна формировать культуру чувств. Гуманизация здесь проявляется через создание атмосферы психологической безопасности, где поощряется инициатива. Развитие навыков конструктивного общения является профилактикой социальных конфликтов и изоляции.

4. Этико-ценностная направленность. Гуманизация высшей школы не возможна без опоры на нравственность. Социальное здоровье студента напрямую связано с его ценностными ориентациями. Если цели обучения (карьера, деньги) вступают в конфликт с общечеловеческими ценностями (честность, гуманизм), наступает состояние дезадаптации. Вуз должен транслировать гуманистические идеалы через личность самого педагога.

5. Проблема «технократического» подхода. Любая инновация в высшей школе должна оцениваться с точки зрения «цены здоровья», ориентируясь на «не навреди!».

Гуманизация в высшей школе предполагает создание такой среды, в которой профессиональное становление студента или курсанта происходит одновременно с укреплением его индивидуального социального здоровья, а не за счет его потери.

Нравственно-этический компонент является «ядром» социального здоровья, если биологический фактор – его основа, то нравственность – это регулятор, который определяет вектор поведения человека в обществе.

Согласно такому подходу, социальное здоровье невозможно без сформированной системы этических координат. Нравственные установки как своего рода защитной функцией обучающегося. Человек с четкими этическими принципами менее подвержен негативному влиянию среды, например, криминальной субкультуре или деструктивным сетевым сообществам. Наличие твердых убеждений снижает внутреннюю конфликтность. С точки зрения психофизиологии это проявляется в более стабильном сердечном ритме (ВСП), так как у личности нет «раздвоения» между действиями и совестью, что способствует устойчивости к стрессу.

Совесть и ответственность как критерии здоровья характеризуют социальную составляющую социального здоровья студента или курсанта. Общественные правила и моральные нормы (честность, долг, справедливость) становятся его внутренними потребностями, а не внешним принуждением. Социальная ответственность характеризуется осознанием последствий своих поступков, без этого аспекта социальное здоровье можно рассматривать как ущербное. Увеличивается вероятность проявления различных девиаций.

В аспекте гуманизации нравственное здоровье проявляется через отношение к другому человеку. Способность к бескорыстной помощи и сопереживанию характерно для высокого уровня социальной адаптации. Социально здоровый индивид строит субъект-субъектные отношения, видя в другом человеке ценность, а не средство достижения цели.

Ключевым критерием нравственного аспекта является адекватность поведения. Если декларация ценностей (правильные слова) расходится с реальными поступками, возникает состояние

когнитивного диссонанса. Этот разрыв ведет к психосоматическим расстройствам, что подтверждает её тезис о неразрывности этики и биологии человека.

Полученные исследовательские данные позволяют составить нравственный портрет социально здоровой личности в контексте гуманизации образовательного процесса (табл. 2).

Таблица 2

#### Нравственный портрет социально здоровой личности

Параметр	Проявление нравственного здоровья
Отношение к нормам	Добровольное и осмысленное следование этике
Отношение к людям	Гуманизм, уважение достоинства, эмпатия
Отношение к себе	Самоуважение основано на честности перед собой
Результат	Внутренняя гармония и минимальная «цена адаптации»

Наши исследования позволяют утверждать, что нравственность – это высший уровень социальной адаптации. Нравственный человек более «экономен» в своих психофизиологических затратах, так как он не тратит энергию на внутреннюю борьбу с самим собой.

Социальное здоровье как нравственно-этическое отношение личности к себе и окружающему миру, основано на системе духовных ценностей. Оно включает потребность соблюдать социальные нормы, ответственность, альтруизм, обеспечивая полноценное функционирование человека в обществе.

В современном динамично развивающемся обществе, отличающемся достаточно большой информационной нагрузкой, преобразованием социальных ролей и ценностей, важное значение приобретает изучение самооценки, мотивации, адаптации и психологического благополучия личности, являющихся структурными компонентами личности. Понимание особенностей формирования и развития личности на основе результатов психологической диагностики дает возможность разрабатывать наиболее эффективные способы психологической помощи, образования и саморазвития личности курсанта в его подготовке к профессиональной деятельности.

Коммуникативная сфера представляет собой деятельность, которая является основным инструментом и формой общения. Однако эффективное участие в коммуникативной сфере требует не

просто наличия общения, а определенного уровня развития личности, что выражается в коммуникативной компетентности.

В психологии под коммуникативной компетентностью понимают сложную личностную характеристику, включающую коммуникативные способности и умения, психологические знания в области общения, свойства личности, психологические состояния, сопровождающие процесс общения. Позитивное и адекватное самовосприятие, высокая самооценка и гармоничное самоотношение способствует развитию уверенности в себе, эмпатии и умению устанавливать конструктивные отношения с коллегами, подозреваемыми, обвиняемыми и осужденными.

Результатами нашего исследования выявлено, что для большинства курсантов, представляющих будущий кадровый резерв уголовно-исполнительной системы, характерен средний уровень ожидаемого отношения от других. Повышенная потребность в одобрении и поддержке может как положительно, так и отрицательно отражаться на коммуникативной компетентности. С одной стороны, стремление заслужить положительную оценку со стороны руководства и одногруппников может мотивировать к более ответственному и тщательному выполнению служебных обязанностей, а также к построению конструктивных отношений. С другой стороны, чрезмерная зависимость от мнения окружающих может приводить к неуверенности в себе, трудностям в принятии самостоятельных решений и повышенной восприимчивости к критике, что может в дальнейшем негативно отразиться на эффективности коммуникации. Низкий уровень ожидаемого отношения от других, выявленный у равного количества курсантов мужского и женского пола, может указывать на высокую степень независимости и уверенности в себе. Однако, в некоторых случаях, это может быть связано с недостаточной потребностью в установлении близких межличностных контактов и трудностями в проявлении эмпатии, что также может препятствовать эффективной коммуникации в профессиональной деятельности сотрудника.

Выявлено, что такие ожидания как отношение других, зависимость от мнения окружающих и конгруэнтное самопринятие влияют на потенциал развития коммуникативной компетентности будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы, что приводит нас к выводу о важности их учета в процессе реализации

образовательной деятельности в образовательных организациях ФСИН России в аспекте гуманизации образовательного процесса.

Поэтому жизнь сотрудников уголовно-исполнительной системы протекает в состоянии повышенной требовательности от закона, вышестоящего руководства, коллектива, а также и от самого себя. В связи с этим особый интерес для нашего исследования вызвало изучение самооффективности личности курсантов образовательных организаций ФСИН России как будущих сотрудников исправительных учреждений.

Самооффективность личности представляет собой веру индивида в свои способности, с помощью которых он может эффективно решать те или иные задачи, действовать в определенной ситуации, а также проявлять настойчивость в их достижении конкретных целей. Актуальность в рассмотрении проблемы самооффективности курсантов состоит в их особой подготовленности, многозадачности будущей деятельности, в требовании высокой психологической устойчивости и уровня самоконтроля, умении адекватно действовать при любых экстремальных условиях.

В нашем исследовании были использованы следующие методики: Методика «Самооффективность» Маддукса – Шеера; Тест жизнестойкости (Методика С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьева); Методика КОС–2 «Коммуникативных и организаторских склонностей» (В. В. Синявский и Б. А. Федоришин).

Обследованы курсанты психологического направления подготовки в учреждении ФСИН России в возрасте от 18 до 23 лет.

В результате применения методики КОС–2 было установлено, что на «высшем уровне» развития организаторских способностей находится 35% курсантов, 50% – на высоком, 10% – на среднем, 5% – на низком уровнях.

Жизнестойкость представляет собой важный компонент самооффективности личности курсантов, который препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкой борьбы со стрессами, преуменьшении их значимости. Это понятие включает в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. При этом показатель вовлеченности отражает удовольствие от собственной деятельности, контроль – ощущение самостоятельного выбора деятельности, а принятие риска – убежденность в том, что все то, что

случается с индивидом, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта.

В нашем исследовании были выявлены статистически значимые корреляционные связи между шкалами «Вовлеченность» и «Самоэффективность предметной деятельности» ( $r = 0,61$ ;  $p < 0,01$ ), параметра «Контроль» с «Самоэффективность предметной деятельности» ( $r = 0,64$ ;  $p < 0,01$ ) и «Самоэффективность межличностного общения» ( $r = 0,50$ ;  $p < 0,05$ ). В ходе анализа были установлены значимые корреляционные связи шкалы «Жизнестойкость» со шкалами «Самоэффективность предметной деятельности» ( $r = 0,70$ ;  $p < 0,01$ ) и «Самоэффективность межличностного общения» ( $r = 0,47$ ;  $p < 0,05$ ).

Исследование показало, что в реализации гуманизации образовательного процесса важное место в формировании социального здоровья будущих сотрудников УИС занимает «Самоэффективность предметной деятельности и «Самоэффективность межличностного общения», характеризующие «жизнестойкость» и «контроль» как готовности к эффективному преодолению стрессовых ситуаций.

Коммуникация является важным условием успешной социальной адаптации. В процессе обучения в образовательных организациях ФСИН России курсанты вступают в разнообразные по содержанию и динамичности межличностные взаимодействия друг с другом и с руководством. При этом взаимодействие как общение и коммуникация в учебных коллективах часто влечет за собой трудности во взаимопонимании. Коммуникация – это главный инструмент взаимодействия с миром и объективный показатель внутреннего благополучия. С точки зрения психофизиологии, социально здоров тот, кто умеет строить гуманные, эффективные и энергосберегающие, отношения с окружающими людьми.

Коммуникация является критерием и детерминантом социального здоровья. Она рассматривает способность к эффективному, гуманному общению как основу успешной социализации и важный показатель психофизиологического благополучия личности. Конструктивность общения способствует эффективности решения конфликтных ситуаций идти на компромисс, не подавляя при этом свою индивидуальность. В рамках гуманизации образовательного процесса коммуникация становится диалогом, а не монологом.

Результаты анкетирования согласно методике Т. Лири, выявили такие качества у курсантов как строгость (75%), стойкость и упорство (50%), нетерпимость (48%), открытость и прямолинейность (53%), искренность (55%), раздражительность (48%) недружелюбие (30%) (рис. 3).

Черты личности участников исследования по м.

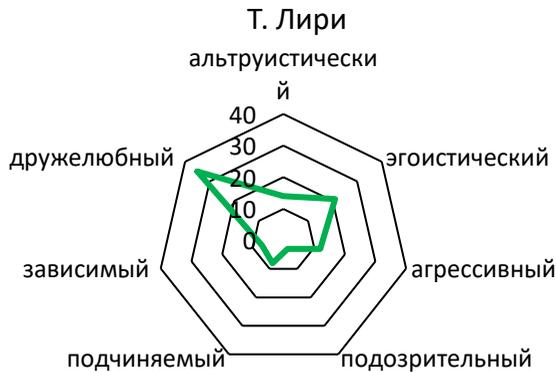


Рис. 3. Черты личности в группе участников (18–20 лет) исследования

Участники исследования считают, что более всего они ценят в себе дружелюбие и альтруизм. Осознают, что в единичных ситуациях в поведении наблюдается подозрительность, зависимость от чужого мнения. В условиях учебного заведения относятся нетерпимо к тем сверстникам, которые занимают более высокое положение, но проявляют грубость в группе, «доносят старшим по званию», однако вынуждены им подчиняться. В таких случаях возникает длительный конфликт, который, как правило, приобретет длительный характер и редко разрешается.

Следующий этап исследования заключался в анализе данных, полученных при помощи методики оценки поведения личности в конфликте Томаса-Килманна. Результаты анкетирования согласно методике Томаса-Килманна представлены на рисунке 4.

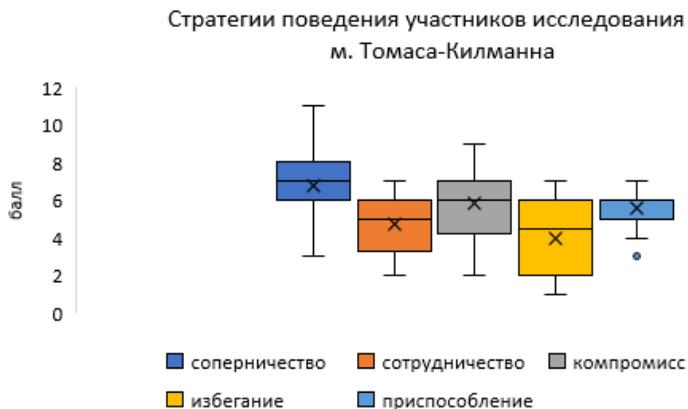


Рис. 4. Доминирующий стиль поведения в конфликтной ситуации в группе курсантов юношеского возраста (18–20 лет)

Результаты исследования показали, что в группе обследованных курсантов юношеского возраста доминирует соперничество (43%), данные имеют плотное распределение ( $6,82 \pm 0,38$ ;  $\pm\sigma = 1,72$ ). Вместе с тем наблюдаются крайние выбросы, смещенные вправо, в сторону  $\pm 3 \sigma$ , принадлежащих другому распределению и являются важными, поскольку характеризуют незавершенность формирования стиля поведения в конфликте, такая группа оставила 45% от числа обследованных.

В соответствии с ранговым распределением следующая группа, стремящаяся к компромиссу, составила 35% ( $5,82 \pm 0,43$ ;  $\pm\sigma = 1,95$ ). Проявляют приспособление в случае конфликта 18% ( $5,41 \pm 0,23$ ;  $\pm\sigma = 1,04$ ), сотрудничество – 7% ( $4,94 \pm 0,34$ ;  $\pm\sigma = 1,54$ ), избегание – 7% ( $3,58 \pm 0,44$ ;  $\pm\sigma = 0,23$ ).

В группе обследованных юношеского возраста (18–20 лет) в период исследования установлена достоверная корреляционная связь между такими стилями поведения в конфликте как: сопротивление и компромисс ( $r = -0,58$ ;  $P < 0,01$ ), сотрудничество и приспособление ( $r = -0,42$ ;  $P < 0,01$ ), компромисс и избегание ( $r = 0,52$ ;  $P < 0,01$ ).

Полученные данные показали, что в юношеском возрасте (18–20 лет) стиль поведения не сформирован, что соответствует возрастным особенностям. Чем выше уровень сопротивления в группе обследованных, тем ниже стремление к сотрудничеству, чем выше уровень проявления сотрудничества, тем ниже соответственно

желание приспособливаться. В период исследования избегание и приспособление у курсантов имели достоверно высокую положительную взаимосвязь ( $r = -0,51$ ;  $P < 0,01$ ). Можно утверждать, что обследованные курсанты на определились в стиле поведения в конфликте. Поскольку избегание предполагает пассивный (деструктивный) уход от разрешения конфликта, дистанцирование от него, тогда как приспособление – это адаптивный процесс, направленный на разрешение конфликта.

Результаты тестирования, согласно методике Томаса – Киллмана, показали, что одна часть курсантов юношеского возраста придерживаются конкуренции, настаивая на своём мнении, а другая стремится решать проблемы в диалоге, предоставляя право разрешать конфликт другим, чтобы сохранить отношения с оппонентами либо пытаются убедить конфликтующую сторону в выгоде принятия их условий.

Таким образом, у курсантов юношеского возраста (18–20 лет) существуют как возрастные, так и индивидуальные особенности поведения в конфликтах. Индивидуальные особенности проявляются в характеристиках личности, которые демонстрируют участники конфликта. Возрастные особенности обусловлены закономерностями возрастного развития и формированием стиля поведения в конфликте, поскольку недостаточно жизненного опыта и профессиональных компетенций. Также следует отметить значение свойств темперамента в выборе стиля поведения в конфликте.

По результатам исследования выявлены типы коммуникативного поведения.

1. Активно-агрессивный тип характеризуется открытым столкновением, конфликтностью. Причиной является избыточное психофизиологическое напряжение.

2. Пассивно-избегающий тип уходит от проблем, проявляет скрытую неприязнь проявляется в случае истощения адаптационных резервов, проявляется как социальная апатия.

3. Конструктивный (здоровый) тип воспринимает конфликт как задачу, требующую решения через позитивную коммуникацию, и является признаком высокого социального здоровья.

Конфликтность – это «сигнал тревоги» социального здоровья. профилактика конфликтов должна начинаться не с воспитательных бесед, а с нормализации психофизиологического состояния студента и гуманизации условий его обучения.

Конфликтов становится меньше не потому, что их «запретили», а потому, что у студентов/курсантов появляется биологический и психологический ресурс для мирного общения. Наши исследования показали, что надо не бороться с конфликтами, а научиться управлять ресурсами здоровья.

Для снижения конфликтности и укрепления социального здоровья студентов и курсантов можно предложить комплексную систему сопровождения. Её подход уникален тем, что сочетает психофизиологический мониторинг с педагогическим воздействием.

Мы обратили внимание на то, что недостаточно исследовано социальное здоровье в аспекте гуманизации у студентов, обучающихся на направлении физической культуры и спорта. Гуманизация в университетском спорте, согласно этому подходу, заключается в переходе от оценки спортсмена как «инструмента для достижений» к пониманию его как целостной биосоциальной системы. В спортивных достижениях социальное здоровье студентов-спортсменов напрямую зависит от синхронизации обучения с его внутренними ритмами, с режимом тренировок и соревнований. Гуманизация процесса предполагает учет индивидуальных биоритмов (циркадианных ритмов) для снижения «физиологической цены» успеха, который можно рассматривать как биоритмологический компонент социального здоровья.

Гуманный подход требует адаптации тренировочных нагрузок под специфические психофизиологические особенности пола, что выделяет различия в адаптации юношей и девушек в университетском является залогом социальной адаптации как в образовательном процессе, так и спортивной деятельности. Гендерный аспект социального здоровья в спорте является в настоящее время наиболее спорным с позиции гуманизации и является отдельным вопросом к его обсуждению.

Физическая культура рассматривается как социальный институт, формирующий не только тело, но и социально значимые качества: уверенность, лидерство и управленческую готовность и является фактором успешной социализации.

Жесткая конкуренция и физическое напряжение в спорте создают риски для целостности личности. Гуманизация в области физической культуры и спорта – это внесение в жизнь спортсменов, обучающихся в высшей школе, социальных ценностей и долгосрочных жизненных целей, выходящих за рамки рекордов. Важным

аспектом социального здоровья студентов-спортсменов является снижение рисков дезадаптации.

Гуманизация образовательной среды в спортивных вузах означает создание условий, где учебный процесс не вступает в разрушительный конфликт с тренировочным. Это достигается через: психофизиологический контроль, использование объективных данных (например, ритмов сердца или циркадианных показателей) для предотвращения перегорания. Формирование гуманного отношения к сопернику и себе как критерий высокого социального здоровья.

Гуманизация в спортивной деятельности имеет в настоящее время много проблем, решение которых не представляется возможным, в связи с недостаточной изученностью и спорностью. Однако ясно одно, гуманизация в физической культуре и спорте, прежде всего, заключается в бережном отношении к биологическим ресурсам человека ради его социальной стабильности.

Полученные нами исследовательские результаты позволили разработать ряд программ коррекции социального здоровья в контексте гуманизации образовательного процесса.

1. Психофизиологический мониторинг («Биологическая обратная связь»). Прежде чем воспитывать, нужно нормализовать состояние организма человека.

Диагностика variability сердечного (ВСР). Регулярное измерение variability сердечного ритма позволяет выявить у студентов донозологическое состояние.

Методы саморегуляции. Обучение техникам дыхания и ментальной релаксации, которые физиологически снижают индекс напряжения. Когда «успокаивается» сердце, снижается и поведенческая агрессия.

2. Тренинги коммуникативной компетентности. Цель: перевести конфликт из эмоциональной плоскости в рациональную.

Развитие эмпатии. Упражнения на понимание эмоционального состояния другого человека.

Отработка стратегий сотрудничества. Научение диалогу.

Поскольку конфликт часто провоцируется стилем руководства, то рационально осуществлять:

– семинары для преподавателей. Обучение субъект-субъектному общению. Педагог должен уметь распознавать биологическое утомление студента и не провоцировать его в моменты пиковых нагрузок;

– смягчение дисциплинарного давления. В вузах ФСИН рекомендуется создание условий для психологической разгрузки курсантов, что снижает накопленную скрытую агрессию.

4. Формирование «активного социального здоровья». Разработка программ вовлечения студентов и курсантов в социально значимую деятельность:

– волонтерство и групповые проекты. Совместная деятельность ради общей гуманной цели «переплавляет» межличностную конфликтность в корпоративную сплоченность;

– спортивно-оздоровительные программы. Физическая активность как естественный путь сброса симпатического перенапряжения.

5. Индивидуальное консультирование «группы риска». Работа с теми, у кого выявлено хроническое несовпадение личностных установок с требованиями среды.

6. Коррекция установок. Помощь в поиске смыслов и ценностей, которые позволят студенту адаптироваться без разрушения личности.

#### *Заключение.*

В контексте коллективного исследования можно заключить, что социальное здоровье в контексте гуманизации образовательного процесса для молодежи (студентов, курсантов, спортсменов) заключается в переходе от «обучения ради навыков» к «развитию ради целостности личности». Социальное здоровье здесь выступает не просто качеством индивида, а индикатором успешности всей образовательной системы.

Социальное здоровье позволяет молодому человеку сохранять гуманность, внутренние ценности там, где среда требует механического подчинения. Гуманизация образования дает инструменты (саморегуляцию, эмпатию), которые защищают личность от превращения в «функцию».

Гуманистический подход в вузе позволяет обучающемуся достигать социальных успехов без разрушения организма. Социальное здоровье – это ресурс долголетия: человек выходит из вуза не истощенным, а готовым к долгой профессиональной жизни.

Гуманизация образования направлена на то, чтобы молодой человек стал «автором» своей жизни. Социально здоровый молодой человек не просто «приспосабливается» к обществу, а активно и гуманно его преобразует. Это критически важно для развития гражданского общества и снижения уровня агрессии и конфликтности в

молодежной среде. Значение социального здоровья в контексте гуманизации образовательного процесса заключается в формировании и развитии гармоничного человека, у которого внешние достижения находятся в равновесии с внутренним миром и физиологическим состоянием, что обеспечивает его самоактуализацию в современном мире.

### *Библиографический список к главе 3*

1. Никитин Г.М. Геймерство как социокультурный феномен в современной педагогической науке / Г.М. Никитин // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – Т. 3. №5. – С. 42–55. DOI 10.17748/2686-9969-2020-3-5-42-55. EDN CTOSTP

2. Александров А.С. Педагогические основы гуманизации образовательного процесса в вузах ФСИН России / А.С. Александров. – Рязань: Академия ФСИН России, 2020. – 185 с.

3. Додуева О.Ф. Педагогические условия формирования гуманистической направленности личности курсантов образовательных организаций высшего образования ФСИН России / О.Ф. Додуева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2022. – №6 (208). – С. 157–165.

4. Додуева О.В. Педагогические условия успешной адаптации курсантов к образовательной среде вуза ФСИН России / О.В. Додуева // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2022. – №4. – С. 38–42. DOI 10.51522/2307-0382-2022-239-4-38-44. EDN VTJVVU

5. Кириллова Т.В. Психолого-педагогические аспекты адаптации курсантов к условиям обучения в вузе МВД/ФСИН / Т.В. Кириллова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2019. – №2 (77). – С. 45–51.

6. Литвишков В.М. Пенитенциарная педагогика / В.М. Литвишков, А.В. Пищелко. – М.: Юриспруденция, 2015. – 340 с.

7. Михайлова О.А. Социальная адаптация студентов и курсантов: сравнительный анализ / О.А. Михайлова // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2021. – Т. 15. №3. – С. 112–118.

8. Рубанцова Т.А. Гуманизация современного образования / Т.А. Рубанцова. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2000. – 252 с. EDN TVENRB

9. Слостенин В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования / В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2018. – №4. – С. 7–15.

10. Социальное здоровье: методология, теория, практика / под ред. Л.А. Байковой. – Рязань, 2006. – 185 с.

11. Уваров И.А. Профессиональное воспитание курсантов УИС на принципах гуманизма / И.А. Уваров // Человек: преступление и наказание. – 2022. – №1. – С. 88–94.

12. Шатохина Л.В. Возможности психопрофилактики статусно-ролевых конфликтов в учебных коллективах военизированных образовательных организаций / Л.В. Шатохина // VI Международный пенитенциарный форум «Преступление, наказание, исправление»: сборник тезисов выступлений и докладов участников (приуроченный к 30-летию со дня

принятия Конституции Российской Федерации и Закона Российской Федерации от 21 июля 1993 г. №5473-1 «Об учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации»). – Рязань, 2023. – С. 401–405. EDN DMMKIQ

13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с. EDN OFJKFI

14. Attrill-Smith A. The Oxford Handbook of Cyberpsychology / A. Attrill-Smith, C. Fullwood, M. Keep, D.J. Kuss. Oxford: Oxford University Press, 2019.

15. Cheng C. Do the socially rich get richer? A nuanced perspective on social network site use and online social capital accrual / C. Cheng, H.Y. Wang, L. Sigerson, C.L. Chau // Psychological Bulletin. 2019. Vol. 145. P. 734–764. DOI 10.1037/bul0000198. EDN LBWSXK

16. Coyne S.M. Does time spent using social media impact mental health? An eight-year longitudinal study / S.M. Coyne, A.A. Rogers, J.D. Zurcher // Computers in Human Behavior. 2020. Vol. 104. P. 106160. DOI 10.1016/j.chb.2019.106160. EDN CTFUZN

17. Crompton H. The use of mobile learning in higher education: a systematic review / H. Crompton, D. Burke // Computers & Education. 2018. Vol. 123. Pp. 53–64.

18. Elhai J.D. Anxiety about electronic data hacking: predictors and relations with digital privacy protection / J.D. Elhai, J.C. Levine, B.J. Hall // Internet Research. 2017. Vol. 27. Pp. 631–649.

19. Fletcher T.L. Recent advances in delivering mental health treatment via video to home / T.L. Fletcher, J.B. Hogan, F. Keegan, M.L. Davis, M. Wassef, S. Day, J.A. Lindsay // Current Psychiatry Reports. 2018. Vol. 20. P. 56. DOI 10.1007/s11920-018-0922-y. EDN EBFLOU

20. Ismail L.I. Leveraging robotics research for children with autism: a review / L.I. Ismail, T. Verhoeven, J. Dambre, F. Wyffels // International Journal of Social Robotics. 2018. Vol. 11. Pp. 389–410.

21. Guitton M.J. Lessons from a crisis: The future of cyberpsychology / M.J. Guitton // Computers in Human Behavior. 2021. Vol. 125. P. 106978. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106978. EDN XYOMFK

22. Nikitin G.M. Gaming as a sociocultural phenomenon in modern pedagogical science / G.M. Nikitin // Pedagogy: history, perspectives. 2020. Vol. 3. №5. Pp. 42–55.

23. Norman K.L. Cyberpsychology: An Introduction to Human-Computer Interaction / K.L. Norman. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

24. Orben A. Social media's enduring effect on adolescent life satisfaction / A. Orben, T. Dienlin, A. Przybylski // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2019. Vol. 116. Pp. 10226–10228.

25. Tromholt M. The Facebook experiment: quitting Facebook leads to higher levels of well-being / M. Tromholt // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. – 2016. Vol. 19. Pp. 661–666.

26. Van Laethem M. Daily fluctuations in smartphone use, psychological detachment, and work engagement: the role of workplace telepressure / M. Van Laethem, A.E.M. Van Vianen, D. Derks // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9. P. 1808.

## ГЛАВА 4

### ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ, ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

**Аннотация:** в главе рассматривается взаимосвязь ценностных ориентаций, эмпатических способностей и эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий. Анализируются методологические подходы зарубежных и российских исследователей к проблеме, связанной с синдромом эмоционального выгорания. Делается вывод о том, что ценности и эмпатия, с одной стороны, способствуют эмоциональному выгоранию, а с другой – его ограничивают, в зависимости от профессионального контекста и ресурсов специалиста. Подчёркивается необходимость комплексного подхода к анализу проблемы эмоционального выгорания, учитывающего взаимосвязи ценностей, эмпатии и стресса в профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий.

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, ценностные ориентации, эмпатические способности, специалисты помогающих профессий, стресс.

**Abstract:** the chapter examines the relationship between value orientations, empathic abilities and emotional burnout of specialists of helping professions. The authors analyze the methodological approaches of foreign and Russian researchers to the problem of emotional burnout syndrome. It is concluded that values and empathy, on the one hand, contribute to emotional burnout, and on the other hand, they limit it, depending on the professional context and resources of the specialist. The need for a comprehensive approach to the analysis of the problem of emotional burnout, taking into account the relationship between values, empathy and stress in the professional activities of specialists of helping professions, is emphasized.

**Keywords:** emotional burnout, value orientations, empathic abilities, specialists of helping professions, stress.

Актуальность исследования обусловлена растущей распространенностью синдрома эмоционального выгорания среди специалистов помогающих профессий, таких как психологи, врачи,

социальные работники, педагоги и др. Специалисты помогающих профессий часто взаимодействуют с людьми, переживающими трудности и стрессовые ситуации. Такое взаимодействие, особенно в условиях высокой эмоциональной вовлеченности и плотного коммуникативного контакта создает значительный риск развития синдрома эмоционального выгорания. Данный синдром сопровождается снижением мотивации, истощением эмоциональных ресурсов, повышением уровня стресса, что ведет к снижению работоспособности и росту профессиональной деформации. Это, в свою очередь, негативно сказывается на качестве предоставляемых услуг и психологическом благополучии самих специалистов.

Необходимо отметить, что проблеме, связанной с синдромом эмоционального выгорания, в последнее время значительное внимание уделяли как зарубежные, так и российские исследователи. В частности, в статье, авторами которой являются Ф. Пань, Ю. Лэй и Ц. Го, рассматриваются вопросы, связанные с эмоциональным выгоранием педагогов дошкольного образования [9]. В данной работе подчёркивается, что эмоциональное выгорание как важный показатель психического здоровья педагогов влияет как на эффективность их преподавания, так и на взаимодействие с детьми в сфере дошкольного образования.

Значительный интерес в контексте рассматриваемой проблематики представляет исследование профессионального стресса и эмоционального выгорания медицинских сестер, выполненное Ч. Пак и соавторами [10]. В этом исследовании предпринята попытка собрать базовые данные для разработки программ по поддержанию кадрового потенциала путем оценки уровня стресса и эмоционального выгорания у медсестер, работающих в университетской больнице, а также выявления факторов, влияющих на эмоциональное выгорание. В числе основных факторов, влияющих на эмоциональное выгорание, Ч. Пак и соавторы выделили рабочую атмосферу, востребованность на работе, отсутствие гарантий занятости и недостаточное вознаграждение.

Эмоциональное истощение как предвестник профессионального выгорания медицинских работников рассмотрено в статье Ж. Коэлью и соавторов [6]. В данном исследовании было выявлено, что хороший сон связан с 2,5-кратным снижением вероятности эмоционального истощения, в том числе у тех медицинских работников, у которых не было выраженных тревожных и депрессивных симптомов. По мнению Ж. Коэлью и соавторов, для изучения

профилактической роли улучшения качества сна с точки зрения снижения риска эмоционального выгорания необходимы дополнительные лонгитюдные исследования.

Анализ предикторов и последствий эмоционального выгорания социальных работников представлен в работе А. Чавес-Монтеро и соавторов [5]. Они рассматривают эмоциональное истощение как один из основных компонентов синдрома эмоционального выгорания социальных работников, а в качестве его предикторов выделяют чрезмерную профессиональную нагрузку, конфликты между работой и личной жизнью, отсутствие социальной поддержки. Для борьбы с эмоциональным выгоранием А. Чавес-Монтеро и соавторы предлагают специальные стратегии, такие как гибкий график работы, оздоровительные программы и организационная поддержка.

В статье Х.Л. Гомес-Уркиса и соавторов речь идёт о распространённости и уровне эмоционального выгорания среди студентов-медиков [7]. В числе основных симптомов эмоционального выгорания в данной работе выделены эмоциональное истощение, низкий уровень удовлетворённости личными достижениями и высокая степень деперсонализации. По мнению Х.Л. Гомес-Уркиса и соавторов, в медицинских вузах целесообразно проведение специальных мероприятий, направленных на поддержку студентов во время клинической практики и на последних курсах обучения.

В исследовании, выполненном под руководством В.А. Никифоровой, проблема эмоционального выгорания преподавателей рассмотрена в контексте реализации здоровьесберегающих технологий в образовательном пространстве и организации педагогического взаимодействия [2]. В статье В. В. Рябчикова и соавторов вопросы, связанные с синдромом эмоционального выгорания, затронуты в рамках исследования спортивной мотивации [3].

Проведённый анализ научной литературы свидетельствует об актуальности проблемы эмоционального выгорания среди специалистов помогающих профессий и значительном внимании к ней со стороны зарубежных и российских ученых. Цель исследования – проанализировать взаимосвязи ценностных ориентаций, эмпатических способностей и эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий.

В настоящем исследовании в качестве диагностического инструментария использовались: методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности [4]; методика оценки эмпатии, разработанная

университетом Джефферсона [8]; методика оценки эмоционального выгорания В.В. Бойко [1]. Сочетание этих методик позволило осуществить анализ сложных взаимосвязей между личностными характеристиками и эмоциональным выгоранием. Для установления взаимосвязей между переменными использовался корреляционный анализ с расчетом коэффициента Спирмена, оптимального для выявления монотонных зависимостей. Статистическая значимость обнаруженных взаимосвязей проверялась с помощью t-критерия Стьюдента. В исследовании приняли участие 126 врачей, социальных работников и клинических психологов, работающих в Санкт-Петербурге. Возраст респондентов варьировался от 25 до 52 лет, доля женщин составила 72%.

Результаты исследования, полученные с использованием ценностного опросника Ш. Шварца, представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Показатели, полученные с помощью методики Ш. Шварца для изучения ценностей личности

Характеризуя результаты исследования, полученные с помощью методики Ш. Шварца, необходимо отметить, что наиболее значимыми ценностями для респондентов являются «Доброта» (средний показатель – 6,2), «Универсализм» (5,9) и «Безопасность» (5,7). Высокий показатель значимости доброты отражает направленность респондентов на заботу о здоровье и благополучии пациентов, клиентов, подопечных, что является одним из важнейших аспектов профессиональной деятельности, связанной с оказанием помощи. Универсализм, мотивационная цель которого – понимание,

терпимость, защита благополучия окружающих, свидетельствует о стремлении респондентов создавать этичную и гармоничную атмосферу в профессиональной среде, что особенно актуально при работе с разными категориями людей. Высокий показатель ценности «Безопасность», акцентирующей внимание на стабильности и предсказуемости, обусловлен высоким уровнем ответственности и регулярным воздействием стрессовых факторов, свойственных профессиональной деятельности респондентов.

Средний уровень значимости для респондентов по результатам исследований продемонстрировали такие ценности, как «Власть» и «Конформность» (по 5,2), что, по-видимому, обусловлено необходимостью придерживаться регламентирующих профессиональную деятельность стандартов, правил и норм. Ценности «Самостоятельность» (4,8) и «Достижения» (4,6) проявились умеренно, отражая желание респондентов проявлять инициативу и расти профессионально, достигать личного успеха в соответствии с социальными стандартами.

Следует отметить, что наименее значимыми ценностями для специалистов помогающих профессий являются «Традиции» (3,6), «Стимуляция» (3,4) и «Гедонизм» (3,2). Низкая выраженность вышеперечисленных ценностей связана с интенсивностью работы, высоким эмоциональным вовлечением и ограниченными возможностями для получения новых впечатлений или уделения внимания личным удовольствиям. Специалисты помогающих профессий недостаточно реализуют собственные потребности в отдыхе и восстановлении, что в условиях хронического профессионального напряжения может повышать риск развития синдрома эмоционального выгорания. Полученные в ходе исследования результаты подчеркивают необходимость разработки программ психологической поддержки, учитывающих выявленные ценностные ориентации специалистов помогающих профессий.

Анализ результатов исследования, полученных с помощью методики, разработанной университетом Джефферсона, показал, что общий показатель эмпатии респондентов составил 112 баллов при максимально возможных 140. Это свидетельствует о том, что у опрошенных специалистов помогающих профессий достаточно развита способность к осознанному сопереживанию. Анализ когнитивного компонента эмпатии (субшкала взятия ответственности) выявил средний показатель 62 балла из 70 возможных, что указывает на развитую способность респондентов анализировать и

объективно оценивать эмоциональное состояние пациентов, клиентов, обучающихся, учитывая их переживания при принятии различных решений в рамках профессиональной деятельности. Высокие показатели по этой субшкале, с одной стороны, свидетельствуют о способности респондентов сохранять необходимую объективность при работе с пациентами, клиентами, обучающимися. С другой стороны, преобладание рационального подхода в некоторых случаях может ограничивать глубину эмоционального контакта, создавая определенную дистанцию при межличностном взаимодействии.

Результаты оценки эмоционального компонента эмпатии (субшкала сострадательной заботы) показали среднее значение 48 баллов из 56 возможных, что свидетельствует о сбалансированном уровне эмоциональной вовлеченности респондентов. Такие данные отражают способность специалистов помогающих профессий проявлять сопереживание, сохраняя при этом необходимую эмоциональную дистанцию.

Показатели по субшкале «В роли пациента/клиента» оказались наиболее низкими – в среднем 8 баллов из 14, что указывает на ограниченную способность респондентов к глубокому принятию позиций пациентов, клиентов, обучающихся. Такие результаты могут быть обусловлены особенностями профессиональной деятельности: высокой загруженностью, необходимостью сосредотачиваться на наиболее значимых аспектах работы и поддерживать профессиональную дистанцию.

Анализ результатов исследования, полученных с помощью методики оценки эмоционального выгорания В. В. Бойко, в качестве наиболее выраженной выявил фазу резистенции (72%), что подчеркивает преобладание защитных механизмов среди респондентов. Высокая резистенция, особенно за счет неадекватного реагирования и редукции профессиональных обязанностей, указывает на активные попытки минимизировать стресс, но эти попытки могут негативно сказываться на профессиональной эффективности и межличностном взаимодействии. Фаза напряжения (62%) занимает промежуточное положение, отражая значительный уровень стресса, который не достигает критических значений, что свидетельствует о нахождении большинства респондентов в процессе адаптации к профессиональным нагрузкам. Фаза истощения (55%) является наименее выраженной, что свидетельствует о том, что истощение эмоциональных и физических ресурсов в целом не характерно для данной выборки. Отсутствие психосоматических

нарушений и умеренная выраженность симптомов истощения указывают на определенную устойчивость участников, возможно, обусловленную достаточной профессиональной подготовкой или значимой поддержкой в коллективе.

Результаты проведенного в ходе исследования корреляционного анализа представлены в таблицах 1–3, отражающих связи между показателями, полученными с помощью методики Ш. Шварца для изучения ценностей личности, методики оценки эмпатии, разработанной университетом Джефферсона, методики оценки эмоционального выгорания В. В. Бойко, и акцентирующих внимание на статистически значимых и наиболее выраженных переменных. Для оценки статистической значимости корреляций применялись критические значения коэффициента Спирмена для выборки из 126 специалистов:  $r \geq 0,31$  для  $p < 0,001$  (максимально значимая, \*\*\*);  $r \geq 0,23$  для  $p < 0,01$  (очень значимая, \*\*);  $r \geq 0,18$  для  $p < 0,05$  (значимая, \*);  $r \geq 0,15$  для  $p < 0,10$  (слабо значимая). Значимость корреляций подтверждалась с помощью t-критерия Стьюдента, где р-значения ниже 0,05 указывали на низкую вероятность случайной связи, позволяя отвергнуть нулевую гипотезу.

Таблица 1

Матрицы интеркорреляций: показатели по методике Ш. Шварца и стадиям развития эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко

Переменная (Шварц)	Напряжение (Бойко)	Резистенция (Бойко)	Истощение (Бойко)
Доброта (6,2)	0,36***	0,24*	0,19*
Универсализм (5,9)	0,34***	0,21*	0,16
Безопасность (5,7)	0,28**	0,14	-0,06
Гедонизм (3,2)	-0,30**	-0,37***	-0,34***

Анализ корреляций, представленных в таблице 1, раскрывает влияние ценностных ориентаций на формирование эмоционального выгорания у специалистов помогающих профессий. Сильные положительные корреляции доброты ( $r = 0,36***$ ) и универсализма ( $r = 0,34***$ ) с фазой напряжения свидетельствуют о том, что альтруистические ценности, относящиеся к самотрансценденции, усиливают восприятие профессионального стресса. Доброта, обуславливающая стремление к заботе о клиентах, пациентах, обучающихся, а также универсализм, акцентирующий социальную справедливость, мотивируют специалистов к глубокому вовлечению в

работу, например, к эффективному взаимодействию или решению сложных клиентских ситуаций. Однако эта мотивация сопряжена с высокой эмоциональной нагрузкой, обусловленной интенсивным межличностным взаимодействием с клиентами, бюрократическими ограничениями и высокими профессиональными ожиданиями. Это давление проявляется в ведущем симптоме напряжения – «загнанности в клетку» (16 из 30), отражающем чувство ограниченности в реализации альтруистических целей. Например, специалист, стремящийся помочь каждому клиенту, может испытывать стресс, если рабочие условия не позволяют уделить для этого достаточно времени.

Таблица 2

Матрицы интеркорреляций: показатели по методике Джефферсона и стадиям развития эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко

Переменная (Джефферсон)	Напряжение (Бойко)	Резистенция (Бойко)	Истощение (Бойко)
Взятие ответственности (62)	0,33***	0,18*	0,14
Сострадательная забота (48)	0,29**	0,26*	0,22*
В роли пациента/клиента (8)	-0,24*	-0,29**	-0,32**

Анализ корреляций, представленных в таблице 2, демонстрирует влияние эмпатических способностей на формирование эмоционального выгорания. Сильная положительная корреляция взятия ответственности ( $r = 0,33^{***}$ ) с фазой напряжения указывает на то, что высокая когнитивная эмпатия усиливает профессиональный стресс. Взятие ответственности, как способность анализировать состояние клиентов, требует значительных когнитивных усилий, особенно в сложных случаях, что связано с симптомом неудовлетворенности собой (13 из 30). Например, социальный работник, тщательно анализирующий ситуацию клиента, может испытывать стресс, если результаты не оправдывают ожиданий. Слабая корреляция с резистенцией ( $r = 0,18^*$ ) и отсутствие значимой связи с истощением ( $r = 0,14$ ) свидетельствуют о том, что когнитивная эмпатия редко приводит к защитным механизмам или утрате ресурсов, благодаря ее аналитической природе, позволяющей сохранять профессиональную дистанцию.

Умеренная положительная корреляция сострадательной заботы с напряжением ( $r = 0,29^{**}$ ) и слабые корреляции с резистенцией ( $r = 0,26^*$ ) и истощением ( $r = 0,22^*$ ) отражают двойственную роль эмоциональной эмпатии. Умеренная сострадательная забота позволяет специалистам помогающих профессий сопереживать клиентам, но увеличивает эмоциональные затраты, усиливая стресс. В фазе резистенции специалисты ограничивают сочувствие, чтобы избежать перегрузки, что проявляется в неадекватном реагировании (21 из 30) или редукации обязанностей (19 из 30). Слабая корреляция с истощением указывает на то, что умеренная эмоциональная эмпатия смягчает риск полной утраты ресурсов, но способствует отстраненности (14 из 30), снижая качество взаимодействия.

Таблица 3

Матрицы интеркорреляций: показатели по методике Джефферсона и показатели по методике Шварца

Переменная (Шварц)	Взятие ответственности	Сострадательная забота	В роли пациента/ клиента
Доброта (6,2)	0,40***	0,36***	0,24*
Универсализм (5,9)	0,37***	0,32***	0,20*
Безопасность (5,7)	0,26*	0,18*	0,14
Гедонизм (3,2)	-0,18*	-0,22*	-0,27**

Анализ корреляций, представленных в таблице 3, раскрывает взаимосвязь между ценностными ориентациями и эмпатическими способностями, влияющую на профессиональную деятельность и эмоциональное выгорание. Сильные положительные корреляции доброты ( $r = 0,40^{***}$ ) и универсализма ( $r = 0,37^{***}$ ) с взятием ответственности подчеркивают, что альтруистические ценности формируют основу для когнитивной эмпатии. Специалисты, ориентированные на эти ценности, стремятся анализировать состояние клиентов и пациентов, соответствующим образом адаптируя свое поведение, что укрепляет профессиональную компетентность. Сильные корреляции с сострадательной заботой ( $r = 0,36^{***}$  и  $r = 0,32^{***}$ ) указывают на поддержку эмоциональной эмпатии, побуждающей к сопереживанию. Слабые корреляции с перспективным восприятием ( $r = 0,24^*$  и  $r = 0,20^*$ ) свидетельствуют о том, что альтруистические ценности менее связаны с глубоким вовлечением, возможно, из-за профессиональных ограничений, таких как

нехватка времени. Умеренная корреляция безопасности с взятием ответственности ( $r = 0,26^*$ ) и слабая с сострадательной заботой ( $r = 0,18^*$ ) отражают стремление к стабильности, поддерживающее аналитический подход. Отсутствие значимой корреляции с перспективным восприятием ( $r = 0,14$ ) подчеркивает, что безопасность связана с дисциплиной, а не с эмоциональным вовлечением. Отрицательные корреляции гедонизма с перспективным восприятием ( $r = -0,27^{**}$ ) и сострадательной заботой ( $r = -0,22^*$ ) указывают на то, что низкий уровень гедонизма ограничивает эмоциональную гибкость, усиливая отстраненность. Таким образом, результаты исследования показывают, что альтруистические ценности поддерживают эмпатию, но низкий уровень гедонизма снижает её глубину, способствуя эмоциональному выгоранию.

Для наглядного представления результатов корреляционного анализа была составлена корреляционная плеяда, представленная на рисунке 2.

Характеризуя представленную корреляционную плеяду, в частности, отметим, что альтруистические ценности (доброта, универсализм) и высокая когнитивная эмпатия (взятие ответственности) формируют сильную профессиональную мотивацию, побуждая специалистов помогающих профессий к глубокому взаимодействию с клиентами, пациентами, обучающимися. Однако эта мотивация увеличивает эмоциональную нагрузку, проявляющуюся в фазе напряжения, где симптомы «загнанности в клетку» и неудовлетворенности собой отражают давление профессиональных ограничений, таких как интенсивные рабочие графики или бюрократические требования. Высокие ожидания, обусловленные альтруистическими ценностями, сталкиваются с реальностью, вызывая стресс, который усиливает восприятие работы как эмоционально затратной.



Рис. 2. Корреляционная плеяда взаимосвязей между шкалами фаз напряжения по методике оценки эмоционального выгорания В. В. Бойко, значениями опросника эмпатии, разработанного университетом Джефферсона, и результатами, полученными с помощью методики Ш. Шварца для изучения ценностей личности. Значимый результат взят от значения 0,30 и -0,30

Умеренная эмоциональная эмпатия (сострадательная забота) поддерживает сопереживание, необходимое для профессиональной деятельности, но требует эмоциональных затрат, способствуя переходу к фазе резистенции. В этой фазе специалисты используют защитные механизмы, такие как неадекватное реагирование и редукция обязанностей, чтобы ограничить затраты ресурсов. Это позволяет избежать полной утраты ресурсов, но снижает качество межличностного взаимодействия, так как формальный подход заменяет глубокое вовлечение. Низкий уровень гедонизма и перспективного восприятия являются ключевыми факторами риска, усиливая резистенцию и эмоциональное истощение.

Безопасность выполняет защитную функцию, смягчая переход к эмоциональному истощению. Стремление к стабильности помогает специалистам адаптироваться к стрессу, соблюдая профессиональные стандарты, что снижает тревогу и предотвращает психосоматические нарушения. В то же время безопасность усиливает чувство ограниченности, связанное с «загнанностью в клетку», так как строгие требования сокращают автономию. Эта двойственная

роль подчеркивает, что ценности сохранения одновременно поддерживают устойчивость и ограничивают гибкость, влияя на эмоциональное выгорание.

Взаимосвязь ценностей и эмпатии формирует основу для восприятия профессионального стресса. Альтруистические ценности поддерживают когнитивную и эмоциональную эмпатию, усиливая профессиональную компетентность, но их высокая выраженность увеличивает нагрузку. Низкий гедонизм ограничивает восстановление, усиливая защитные механизмы и отстраненность, что снижает глубину эмпатического контакта. Низкое перспективное восприятие усугубляет эти процессы, усиливая симптомы истощения. Эта динамика объясняет высокую резистенцию и умеренное эмоциональное истощение в выборке: респонденты ограничивают эмоциональное вовлечение, чтобы сохранить ресурсы, но это влечет снижение уровня эмпатии, необходимой для эффективной работы.

Таким образом, альтруистические ценности и когнитивная эмпатия, как драйверы профессиональной деятельности, повышают восприятие стресса, но умеренная эмоциональная эмпатия и безопасность смягчают его последствия, поддерживая психологическую устойчивость специалиста. Полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать вывод о том, что ценности и эмпатия, с одной стороны, способствуют эмоциональному выгоранию, а с другой – его ограничивают, в зависимости от профессионального контекста и личностных ресурсов специалиста. В целом полученные данные свидетельствуют о необходимости комплексного подхода к анализу проблемы эмоционального выгорания, учитывающего взаимосвязи ценностей, эмпатии и стресса.

#### ***Библиографический список к главе 4***

1. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2009. – 278 с.
2. Никифорова В.А. Реализация здоровьесберегающих технологий в образовательном пространстве в контексте педагогического взаимодействия / В.А. Никифорова, В.В. Рябчиков // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2016. – №2. – С. 175–184. EDN WLMSSN
3. Структура спортивной мотивации российских спортсменов юношеского возраста / В.В. Рябчиков, С.М. Ашкинази, Д.И. Воронов, А.В. Мигунова // Теория и практика физической культуры. – 2023. – №10. – С. 19–21. EDN LFZUFB
4. Уточнённая теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России / Ш. Шварц, Т.П. Бутенко, Д.С. Седова, А.С. Липатова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. №2. – С. 43–70. EDN QYXAEN

5. Chaves-Montero A. Analysis of the Predictors and Consequential Factors of Emotional Exhaustion Among Social Workers: A Systematic Review / A. Chaves-Montero, P. Blanco-Miguel, B. Rios-Vizcaíno // *Healthcare*. 2025. Vol. 13. No. 5. Article 552. DOI: 10.3390/healthcare13050552. EDN RATYUW
6. Emotional Exhaustion, a Proxy for Burnout, Is Associated with Sleep Health in French Healthcare Workers without Anxiety or Depressive Symptoms: A Cross-Sectional Study / J. Coelho, J. Taillard, A. Bernard [et al.] // *Journal of Clinical Medicine*. – 2023. Vol. 12. No. 5. Article 1895. – DOI: 10.3390/jcm12051895. EDN RAYODG
7. Prevalence and levels of burnout in nursing students: A systematic review with meta-analysis / J. L. Gómez-Urquiza, A. Velando-Soriano, M. J. Membrive-Jiménez [et al.] // *Nurse Education in Practice*. – 2023. – Vol. 72. – Article 103753. – DOI: 10.1016/j.nepr.2023.103753. EDN RFBJWA
8. The Jefferson Scale of Empathy: a nationwide study of measurement properties, underlying components, latent variable structure, and national norms in medical students / M. Hojat, J. DeSantis, S. C. Shannon [et al.] // *Advances in Health Sciences Education*. 2018. Vol. 23. No. 5. Pp. 899–920. DOI: 10.1007/s10459-018-9839-9. EDN DYWZPH
9. Pan F. A longitudinal study on emotional burnout among a prospective cohort study of novice early childhood education teachers: change from entry to 24 months / F. Pan, Y. Lei, Q. Guo // *Scientific Reports*. 2026. Vol. 16. Article 4920. DOI: 10.1038/s41598-026-35199-w.
10. A Study on Job Stress and Emotional Burnout of Clinical Nurses / J. Park, W. Han, M. Lee [et al.] // *International Journal of Advanced Culture Technology*. – 2022. Vol. 10. No. 3. Pp. 18–24. – DOI: 10.17703/IJACT.2022.10.3.18.

## ГЛАВА 5

### САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ: ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ И ЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ (ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

**Аннотация:** в главе представлено эмпирическое исследование процесса самоопределения студентов в условиях социальной и профессиональной неопределённости. Актуальность работы обусловлена возрастающей нестабильностью современного мира, которая ставит перед молодёжью сложные задачи по выстраиванию жизненных и профессиональных траекторий.

Эмпирическую базу исследования составили данные добровольного анонимного онлайн-опроса, проведённого среди студентов бакалавриата, обучающихся по гуманитарным направлениям. Для сбора информации использовалась платформа Yandex Forms, которая обеспечила: удобство участия для респондентов, широкий охват целевой аудитории, оперативность получения данных.

Инструментарий исследования включал два ключевых компонента. Валидизированные методики для оценки компонентов эмоционального интеллекта: самосознание; саморегуляция; социальная осведомлённость; управление отношениями. Разработанная анкета, направленная на изучение особенностей адаптации первокурсников на факультете гуманитарных и социальных наук.

**Ключевые слова:** самоопределение, студенты, неопределённость, ценностные ориентиры, жизненные стратегии, адаптация, профессиональное развитие.

**Abstract:** the chapter presents an empirical study of the process of students' self-determination in conditions of social and professional uncertainty. The relevance of the work is due to the increasing instability of the modern world, which poses difficult tasks for young people to build life and professional trajectories. The empirical basis of the study was made up of data from a voluntary anonymous online survey conducted among undergraduate students studying in the humanities. The Yandex Forms platform was used to collect information, which provided: convenience of participation for respondents, wide coverage of the target audience, and speed of data collection. The research toolkit included two components. Validated methods for assessing the

*components of emotional intelligence: self-awareness; self-regulation; social awareness; relationship management. A developed questionnaire aimed at studying the adaptation features of first-year students at the Faculty of Humanities and Social Sciences.*

**Keywords:** *professional development, uncertainty, life strategies, students, adaptation, self-determination, value orientations.*

Современная образовательная среда, характеризующаяся динамичными трансформациями социально-экономического ландшафта, предъявляет к студенчеству требования высокой степени адаптивности. Неопределённость перестаёт быть временным состоянием, превращаясь в постоянный контекст существования. В этих условиях процесс самоопределения молодого человека трансформируется из последовательного выбора в непрерывный акт конструирования собственной траектории, где ценностные ориентиры и жизненные стратегии вступают в сложное взаимодействие.

Ценностные ориентиры, выступая внутренним компасом, претерпевают существенную переоценку. На смену жёстким иерархиям ценностей приходит их ситуативная мобилизация. Студент сегодня вынужден балансировать между традиционными установками на стабильность, карьерный рост и материальное благополучие и новыми императивами – самореализацией, гибкостью, осмысленностью деятельности и личностной автономией. Формируется запрос на экзистенциальную наполненность, где профессиональный успех должен быть сопряжён с личностной значимостью выбора. Однако эта поливариантность нередко порождает ценностный диссонанс, когда противоречивые ожидания социума, образовательной системы и внутреннего «Я» создают поле напряжённости.

Жизненные стратегии в ответ на вызовы неопределённости эволюционируют от линейных и долгосрочных к сетевым и адаптивным. Стратегия «готового пути», предполагающая чёткое следование заранее составленному плану, уступает место стратегии «навигации». Её суть заключается в развитии способности к постоянному сканированию возможностей, сбору ресурсов (знаний, компетенций, связей) и корректировке курса в режиме реального времени. Ключевыми компетенциями становятся не только узкопрофессиональные навыки, но и мета-навыки: критическое мышление, эмоциональный интеллект, умение работать с информацией, способность к самообучению. Карьера начинает восприниматься не

как восхождение по одной лестнице, а как движение по лабиринту с множеством входов и выходов, где горизонтальный рост и смена направлений являются нормой.

Парадоксальным образом, неопределённость может выступать как фактор, стимулирующий личностную зрелость. Отсутствие гарантированных сценариев вынуждает студента занимать активную рефлексивную позицию, брать на себя ответственность за конструирование собственного будущего. Этот процесс требует внутренней работы по согласованию «хочу», «могу» и «требуют обстоятельства». В данном контексте самоопределение предстаёт не как единичный акт выбора профессии, а как серия микровыборов, формирующих общую траекторию. Каждая учебная задача, проект, стажировка или внеучебная активность становится полигоном для апробации гипотез о себе и мире.

Важнейшим ресурсом в этом процессе выступает образовательная среда университета. Её задача – не просто транслировать знания, а создать условия для ценностно-смыслового диалога, эксперимента и рефлексии. Внедрение проектных форм работы, междисциплинарных курсов, практик, основанных на реальных кейсах, позволяет студенту «примерять» различные профессиональные роли и ценностные системы. Консультационная поддержка, наставничество и психологическое сопровождение помогают снизить тревожность, сопутствующую неопределённости, и преобразовать её в энергию для поиска.

Таким образом, самоопределение студентов в современных условиях – это непрерывный диалог между внутренним миром ценностей и внешним миром возможностей и ограничений. Успешная стратегия в этом контексте – не в поиске единственно верного пути, а в развитии внутренней устойчивости и навигационной компетентности, позволяющих сохранять целостность личности в потоке перемен. Ценности перестают быть статичным набором, становясь динамичными ориентирами, а стратегии – не жёсткими планами, а гибкими картами, позволяющими двигаться вперёд даже при отсутствии чётких координат конечной точки.

Изложенные акценты подтверждают цель и значимость выбранной темы для изучения. Результаты эмпирического исследования только доказывают, насколько хрупким оказалось первоначальное предположение. Тем самым, исследование выполняет свою главную функцию: оно не столько даёт окончательные ответы, сколько задает новые, более точные вопросы. Очерчивает границы

неизвестного. Полученные результаты – это не финальная точка, а скорее развилка. Один путь ведет к подтверждению и уточнению существующих теорий через призму новых данных. Другой – к их радикальному пересмотру. Выбор пути будет зависеть от повторных экспериментов.

Современная реальность, характеризуемая понятием VUKЕ-мир (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity – нестабильность, неопределённость, сложность, неоднозначность), бросает вызов традиционным моделям социализации и личностного становления. Особенно остро этот вызов переживает студенческая молодёжь, находящаяся в критической фазе перехода от юности к взрослости, когда ключевые решения о профессиональном пути, ценностях и жизненных целях требуют определённости в условиях её радикального дефицита.

Самоопределение в юношеском возрасте – это многомерный процесс формирования системы ценностей, построения идентичности и проектирования жизненной перспективы. Однако сегодня этот процесс происходит на фоне глобальных трансформаций: цифровизации всех сфер жизни, реформирования рынка труда, экологических угроз, геополитической турбулентности и стирания привычных социальных гарантий. Всё это делает актуальным исследование того, какие ценностные ориентиры становятся опорой для современных студентов и какие стратегии они вырабатывают для совладения с неопределённостью.

В научных трудах Рубинштейна С.Л. [4], Петровского А.В., К.А. Абульхановой-Славской подчёркивается: самоопределение – это проявление активности личности. Данный процесс связан с принятием значимых жизненных решений и представляет собой диалог субъекта с неопределённостью окружающего (объективного) и собственного (субъективного) мира.

Неопределённость в контексте самоопределения можно рассматривать в двух аспектах:

1) объективная (внешняя) неопределённость: непредсказуемость социально-экономических условий, невозможность долгосрочного прогнозирования успешности той или иной профессии, фрагментация карьерных траекторий;

2) субъективная (внутренняя) неопределённость: кризис идентичности, трудности в выборе иерархии ценностей, экзистенциальные сомнения в правильности избранного пути.

Взаимодействие этих двух аспектов создаёт специфическое напряжение, разрешаемое через формирование новых компромиссных моделей самоопределения, отличных от линейных и предсказуемых траекторий прошлого.

Эмпирические исследования и социологические опросы последних лет фиксируют заметный сдвиг в системе ценностей молодежи. Наблюдается переход от чётко заданных, «монументальных» ценностей к более гибким и ситуативным.

Для реализации поставленной задачи было организовано эмпирическое исследование, которое проводилось в форме онлайн-опроса. Инструментом для сбора данных выступила платформа Yandex Forms – это обеспечило участникам простоту взаимодействия с опросом и гарантировало конфиденциальность их ответов.

В исследовании участвовали студенты, обучающиеся гуманитарный цикл предметов на программах высшего образования: бакалавриат и магистратура.

Принцип добровольности при участии в опросе позволил соблюсти этические нормы исследовательской работы и повысить надёжность полученных результатов.

Фокус на студентах гуманитарных специальностей обусловлен особенностями их будущей профессиональной деятельности. В сфере гуманитарных наук ключевое значение имеют: навыки межличностного общения, способность к эмпатии, развитые коммуникативные навыки.

В своей профессиональной практике выпускникам гуманитарных направлений предстоит определиться с ценностными ориентирами.

Конфиденциальность опроса была достигнута за счёт отсутствия сбора личной информации об участниках. Каждый респондент имел право прекратить участие в опросе в любой момент. Перед стартом опроса все участники были подробно проинформированы о целях исследования и условиях его проведения.

При анализе собранных данных применялся комплекс статистических методов, в том числе: описательная статистика, которая помогла сформировать общую картину распределения видов ценностей среди респондентов; корреляционный анализ – позволил выявить взаимосвязи между отдельными компонентами; сравнительный анализ – дал возможность сопоставить различные параметры и группы данных.

Тест исследования реальной структуры ценностных ориентаций личности, разработанный Бубновой С.С., предназначен для изучения реализации ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности [3]. Методика позволяет определить, какие ценности наиболее значимы для человека и как они проявляются в его поведении. Респонденту предлагалось ответить на 66 закрытых вопросов (на каждый вопрос – ответ «да» или «нет»). Степень выраженности каждой из ценностных ориентаций определялось с помощью ключа. Подсчитывается количество положительных ответов в каждом из 11 столбцов ценностей.

Тест позволяет не только выявить доминирующие ценности, но и сравнить их с «идеальными» ценностными ориентациями, что помогает понять расхождения между стремлениями и реальным поведением.

К таким ценностям относятся: 1) приятное времяпрепровождение, отдых; 2) высокое материальное благосостояние; 3) поиск и наслаждение прекрасным; 4) помощь и милосердие к другим людям; 5) любовь; 6) познание нового в мире, природе, человеку; 7) высокий социальный статус и управление людьми; 8) признание и уважение людей и влияние на окружающих; 9) социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе; 10) общение; 11) здоровье.

В опросе приняли участие 93 обучающихся, что обеспечивает достаточный объём выборки для анализа ценностных ориентаций в рамках бакалавриата.

Самоопределение современного студента – это не одноразовый выбор, а непрерывный рефлексивный процесс адаптации и проектирования, протекающий в условиях перманентной неопределённости. Трансформация ценностных ориентиров в сторону безопасности как устойчивости, гибкости и осмысленности является ответом на вызовы времени.

*«Приятное времяпрепровождение, отдых»* – одна из 11 базовых ценностных ориентаций в методике Бубновой С.С. Она отражает потребность человека в расслаблении, досуге и получении удовольствия от несложных, эмоционально комфортных занятий. Ключевые проявления: стремление к расслаблению (например, полежать на диване, послушать музыку), желание регулярно выделять время на развлечения и «ничегонеделание»; восприятие отдыха как важной составляющей качества жизни; предпочтение занятий, дающих немедленное удовольствие, а не отдалённый результат.

В опроснике ценность диагностируется через прямые и косвенные вопросы, например: «Любите ли Вы лежать на диване и ничего не делать?»; «Часто ли Вам хочется расслабиться (послушать лёгкую музыку, например)?»; «Нормальный отдых – это чрезвычайно важно, не так ли?»; «Считаете ли Вы, что очень важно уметь доставлять себе удовольствие?»

Каждый положительный ответ («да») увеличивает выраженность данной ценностной ориентации в индивидуальном профиле. Высокая значимость отдыха указывает на потребность в регулярной психологической разгрузке. Для такой личности критично выстраивать график с учётом времени на восстановление. В выборе профессии и образа жизни отдых – одна из ведущих ценностей, человек склонен искать работу с гибким графиком или возможностью удалённой работы, отдавать предпочтение профессиям без чрезмерных эмоциональных перегрузок; планировать досуг как обязательную часть еженедельного расписания.

При доминировании отдыха может возникать напряжение с ценностями:

- «познание нового» (учёба/саморазвитие требуют усилий);
- «высокий социальный статус» (карьера часто связана с жертвой свободного времени);
- «социальная активность» (общественная деятельность отнимает ресурсы).

Таблица 1

Приятное времяпрепровождение, отдых

Уровень выраженности ценности (баллы)	Количество респондентов	Доля в выборке%
1	0	0
2	12	13
3	13	14
4	26	28
5	21	23
6	20	22

Ни один респондент не выбрал минимальный уровень (1 балл). Это говорит о том, что отдых воспринимается как значимая ценность практически для всех участников опроса.

Высокий балл (5–6 из 6). Отдых – приоритетная ценность. Человек осознанно выделяет время на расслабление, воспринимает его как неотъемлемую часть благополучия. Возможна низкая толерантность к перегрузкам.

Средний балл (3–4 из 6). Отдых важен, но не доминирует. Личность умеет чередовать активность и расслабление, готова жертвовать досугом ради значимых целей.

Низкий балл (1–2 из 6). Отдых воспринимается как второстепенный элемент жизни. Человек склонен к трудоголизму, может игнорировать сигналы усталости.

Важно отметить, что ценность отдыха не является «негативной» – она отражает здоровую потребность в регенерации. Ключевой момент – её соотношение с другими ценностями в индивидуальном профиле.

Таблица 2

## Высокое материальное благосостояние

Уровень выраженности ценности (баллы)	Количество респондентов	Доля в выборке %
1	12	13
2	16	17
3	15	16
4	26	28
5	20	22
6	4	4

Распределение имеет асимметричный характер с пиком на 4 балла (28% респондентов). Это указывает на то, что для большинства участников опроса материальное благосостояние является значимой, но не доминирующей ценностью. Для группы с 1–3 баллами (46%): материальное положение не является определяющим фактором выбора профессии, жизненных целей. Эти респонденты могут ориентироваться на нематериальные ценности (творчество, общение, духовность).

Для группы с 4 баллами (28%): баланс между материальным и нематериальным. При выборе карьеры будут учитывать не только доход, но и интерес к деятельности, возможности самореализации.

Для группы с 5–6 баллами (26%): материальное благосостояние – важный критерий при принятии решений. Приоритет

отдаётся профессиям с высоким заработком, стабильности, карьерному росту.



Рис. 1. Третий критерий в методике, результаты исследования

Третий критерий в методике Бубновой С.С. отражает степень значимости для респондентов *эстетических ценностей*: интереса к искусству, красоте природы, посещению театров, выставок, музеев, стремления к эстетическим переживаниям и гармонии.

Максимальный уровень интереса к эстетическим ценностям – во 2-й группе (21 человек, 23%), минимальный уровень – в 6-й группе (5 человек, 5%). Разница между максимумом и минимумом составляет 18 процентных пунктов, что говорит о существенных различиях между группами. Результаты по третьему критерию демонстрируют неоднородность ценностных ориентаций респондентов в отношении эстетики. Выявлены как «высокоэстетичные» группы (23–20%), так и группы с крайне низкой значимостью этой ценности (5%). Это позволяет сделать вывод о необходимости дифференцированного подхода при работе с различными социальными группами.

Данные отражают степень значимости для респондентов ценности «помощь и милосердие к другим людям» – одной из 11 полиструктурных ценностных ориентаций в опроснике Бубновой С.С. Ценность «помощь и милосердие к другим людям» демонстрирует существенные различия в приоритетах между группами респондентов. Выявлены как «низкоэмпатические» группы (1%),

так и «высокоэмпатические» (до 42%). Это позволяет сделать вывод о необходимости дифференцированного подхода в работе с разными социальными группами – от формирования альтруистических установок до поддержки уже существующей социальной активности (табл. 3).

Таблица 3

## Помощь и милосердие к другим людям

Уровень выраженности ценности (баллы)	Количество респондентов	Доля в выборке %
1	1	1
2	1	1
3	1	1
4	14	15
5	37	40
6	39	42

Ценность «Любовь» (5-й критерий в опроснике) отражает значимость для респондента романтических и эмоциональных отношений, включая духовную и физическую близость с партнёром, восприятие любви как определяющего чувства в жизни, приоритет любовных отношений среди других жизненных целей. Ценность «Любовь» в опроснике Бубновой С.С. – важный индикатор эмоциональной сферы личности, отражающий отношение к романтическим отношениям, способность к привязанности и значимость эмоциональной близости в жизни человека. Её положение в иерархии ценностей помогает глубже понять мотивационную структуру и жизненные приоритеты респондента. В профориентации данный критерий помогает понять, насколько человек склонен к профессиям, требующим эмпатии и близких контактов.

Высокие баллы (5–6 по 6-балльной шкале) – любовь является ключевой жизненной ценностью, мотивирует поступки, определяет жизненные цели. Характерно для романтично настроенных личностей, людей в стабильных отношениях.

Средние баллы (3–4) – любовь важна, но не доминирует над другими ценностями (карьера, дружба, здоровье). Типично для большинства взрослых.

Низкие баллы (1–2) – любовь не является приоритетом, может восприниматься как второстепенная ценность. Возможные причины:

## Высокий социальный статус и управление людьми

Уровень выраженности ценности (баллы)	Количество респондентов	Доля в выборке%
1	7	8
2	17	18
3	46	50
4	10	11
5	2	2
6	4	4

Доминирующий уровень – 3 балла (50% выборки): большинство респондентов относят ценность власти и статуса к средним приоритетам; это может указывать на реалистичный взгляд на карьеру – признание важности, но без фанатичного стремления к лидерству; типично для людей, сочетающих личные и профессиональные цели (например, специалисты среднего звена).

Низкие значения (1–2 балла, 26% выборки): 8% – полностью отрицают или игнорируют ценность статуса и власти (возможные причины: ориентация на творческие или духовные ценности; опыт неудач в карьерном росте; индивидуализм, нежелание управлять другими); 18% – признают ценность, но она не является значимой мотивацией.

Высокие значения (5–6 баллов, 6% выборки):

– лишь 4% респондентов максимально ценят власть и статус – это ярко выраженные лидеры, ориентированные на карьеру, управление, престиж;

– 2% – очень высокий, но не максимальный уровень – вероятно, люди с амбициями, находящиеся на пути к лидерским позициям.

Промежуточные значения (4 балла, 11% выборки): умеренное стремление к власти и статусу – характерно для людей, которые: уже занимают руководящие должности, но не стремятся к высшему уровню власти; видят в управлении инструмент, а не самоцель.

Таким образом, проведённое исследование ценностных ориентаций студентов-гуманитариев позволяет сформулировать ключевые выводы:

1) отдых (28–23% на уровнях 4–5 баллов) – критически важен как ресурс восстановления, но может конфликтовать с амбициями в карьере и саморазвитии;

2) материальное благосостояние (28% на уровне 4 баллов) – значимо, но не доминирует: студенты ищут баланс между доходом и нематериальными аспектами работы;

3) эстетические ценности – демонстрируют высокую вариативность (от 5% до 23%), что требует дифференцированного подхода в образовательных и культурных программах;

4) помощь другим (40–42% на высоких уровнях) – у значительной части выборки альтруизм становится опорой в условиях неопределённости;

5) любовь – выступает как индикатор эмоциональной устойчивости, влияя на мотивацию и выбор профессии;

6) социальный статус (50% на уровне 3 баллов) – воспринимается реалистично: признание важно, но без фанатичного стремления к власти.

Студенты вырабатывают компромиссные модели самоопределения: ориентация на гибкость (готовность менять карьерные траектории), акцент на осмысленность (поиск деятельности, соответствующей личным ценностям), использование социальных связей (общение, альтруизм) как ресурса поддержки, сочетание материальной безопасности с возможностью самореализации.

Для студентов-гуманитариев особенно значимы: навыки эмпатии и коммуникации, ценность эстетического опыта, социальная ответственность.

Это определяет их профессиональное самоопределение: выбор профессий, где важны человеко-ориентированные компетенции.

В условиях VUCA-мира самоопределение студентов превращается в диалог с неопределённостью, где ценности становятся «якорями» стабильности. Исследование показало, что современные студенты-гуманитарии стремятся к гармоничному сочетанию материального благополучия, социальной ответственности и личностной реализации. Понимание этих процессов открывает пути для создания образовательных и социальных практик, поддерживающих их развитие в эпоху перемен.

Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ развития ценностных ориентаций для студентов

вузов, направленных на повышение их академической успешности, психологического благополучия и конкурентоспособности на рынке труда. Кроме того, полученные данные могут послужить основой для дальнейших исследований в области психологии образования и совершенствования образовательных технологий.

***Библиографический список к главе 5***

1. Гуськова Т.А. Особенности ценностно-смыслового самоопределения студентов в ситуации профессиональной неопределённости / Т.А. Гуськова // Гаудеамус. – 2024. – Т. 23. №4. – С. 61–66. DOI 10.20310/1810-231X-2024-23-4-61-66. EDN XAFIFT

2. Дубенцов М.И. Некоторые особенности ценностной сферы и состояние профессиональной неопределённости личности студентов / М.И. Дубенцов // Вестник КРСУ. – 2011. – Т. 11. №8. – С. 91–95. EDN OMTADV

3. Рокицкая Ю.А. Формирование толерантности к неопределённости в процессе профессионального самоопределения старшеклассников: монография / Ю.А. Рокицкая, Н.Ш. Манучарян. – Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2019. – 176 с. EDN BMZBAY

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Д. Рубинштейн; сост., авт. коммент. и послесл. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб: Питер, 2000. – 578 с.

## ГЛАВА 6

### МЕТОДОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ РАЗДЕЛОВ И ТЕМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСОВ «ИСТОРИЯ САДОВО-ПАРКОВОГО ИСКУССТВА» И «ИСТОРИЯ ИСКУССТВ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ ЛАНДШАФТНОГО АРХИТЕКТОРА

**Аннотация:** ландшафтная архитектура является сложной синтетической деятельностью, связанной с различными областями человеческого знания. Одно из важнейших направлений обучения будущих ландшафтных архитекторов – это история садово-паркового искусства. Для овладения данной специальностью требуются глубокие знания в области истории искусства. Оба направления взаимосвязаны между собой. При изучении тех или иных разделов истории садово-паркового искусства целесообразно интегрировать их с соответствующими материалами из общей истории искусства. В данной работе предлагается следующий методологический подход: изучение биографии и творческого наследия художников, известных своими работами в области ландшафтного дизайна и других видов искусства. Предложены к изучению истории жизни и творчества Рафаэля Санти, Джакомо да Виньола, Уильяма Кента, Юбера Робера.

**Ключевые слова:** ландшафтная архитектура, история садово-паркового искусства, история искусств, интеграция, методология.

**Abstract:** landscape architecture is a complex synthetic activity related to various fields of human knowledge. One of the most important areas of study for future landscape architects is the history of landscape art. Also, mastering this specialty requires in-depth knowledge in the field of art history. Both directions are interconnected. When studying certain sections of the history of landscape art, it is advisable to integrate them with relevant materials from the general history of art. In this paper, the following methodological approach is proposed: the study of the biography and creative heritage of artists known for their work in the field of landscape design and other types of art. It is proposed to study the life and creative history of Raphael Santi, Giacomo da Vignola, William Kent, Hubert Robert.

**Keywords:** *landscape architecture, history of landscape art, art history, integration, methodology.*

*Введение.*

С древнейших времен человечество уделяло особое внимание садово-парковому искусству. Парки и сады, будучи искусственными творениями, отражают идеализированную форму природного ландшафта. Их эстетические и функциональные характеристики воплощают идеальное состояние, которого человек хочет от ландшафта. В целом, сад, парк, «вертоград» – это символ идеального бытия, символ рая, и неслучайно слово «рай» (paradise) происходит от древнеперсидского слова *pairidaeza*, означающего замкнутое пространство. На иврите это слово «пардес», что означает сад или парковая ограда, а на греческом языке – «парадизос», что значит царский, роскошный сад. Парки и сады говорят человеку о приятном безделье, отсутствии необходимости в работе и наслаждении жизнью. Они изолируют посетителя от внешнего мира и помещают его в среду, в которой время, пространство и требования жизни на какое-то время становятся менее важными. Историк искусства Кеннет Кларк считал заколдованный сад одним из самых устойчивых, распространенных и утешительных мифов человечества [4, с. 20]. В древние времена сады часто были священными рощами, местами, посвященными духам или богам. В Ветхом Завете есть много упоминаний о таких рощах, посвященных Ваалу; в «Одиссее» Гомера говорится о таких местах, а в греческой мифологии существовали духи садов, в том числе Флора, богиня цветов; Деметра, богиня плодородия; Дионис, бог виноградных лоз.

Примерно в 500–600 годах до нашей эры Висячие сады Семирамиды в Вавилоне считались одним из семи чудес света. Сады были построены на зиккурате, искусственном холме, который позволял шумерам поклоняться своим горным богам. В одном из двух дошедших до нас описаний садов Диодор Сицилийский называет их раем [4, с. 20].

Завоевание Вавилона персами способствовало развитию садово-паркового искусства в Персии. В свою очередь, после завоевания Персии Александром Македонским греки, а позднее и римляне переняли любовь персов к деревьям и сажали их в городах, вокруг своих вилл и домов, возле общественных зданий и даже вокруг захоронений.

Для римлян природа была одушевленной и могущественной; такие виды деятельности, как земледелие, должны были

осуществляться с должным почтением к духам природы. Они сочетали функциональность и идеал, чтобы создать единое отношение к ландшафту.

Возрождение, Новое время, эпоха Модерна – каждый исторический период отличался собственным видением сада и оставил человечеству уникальные ансамбли, в которых представлена гармония природы и искусства. На основе законов композиции, перспективы, теории света и цвета, при помощи природных и искусственных материалов создатель сада выражает не только определенное идейно-эстетическое содержание, но и собственные представления о мире, моделью которого является сад [1, с. 47].

Творцом садово-паркового ансамбля является ландшафтный архитектор – специалист, который разрабатывает проектные решения для благоустройства открытых пространств, таких как парки, скверы, дворы и другие общественные территории. Основная задача ландшафтного архитектора – создать гармоничное сочетание природы и архитектуры, учитывая функциональность и эстетику.

Ландшафтная архитектура – междисциплинарная область, объединяющая принципы архитектурного проектирования, экологии и градостроительства. В работе современного ландшафтного архитектора используются инновационные технологии проектирования, включая специализированное программное обеспечение для 3D-моделирования и геоинформационные системы [8, с. 414].

Специфика профессии ландшафтного архитектора требует, чтобы ландшафтные архитекторы были знакомы как с широким спектром знаний из области естественных наук, так и с художественным творчеством одновременно. Дихотомия между искусством в ландшафтной архитектуре, с одной стороны, и наукой – с другой, часто довольно четко проявляется в широком спектре работ.

Ландшафтные архитекторы создают художественные произведения силой своего творческого воображения, причем они используют в качестве объекта приложения творчества не только различные материалы, но и сам природный ландшафт. Это творческий акт выражения своего понимания мира, а не только процесс решения пространственных задач. С другой стороны, есть много работ, выполненных либо коллегами из «смежных дисциплин», либо ландшафтными архитекторами, которые занимаются конкретными темами до такой степени, что их можно было бы также назвать инженерами-строителями, экологами, компьютерщиками и т. д. Они

могут сосредоточиться на естественных процессах, сохранить природу. Однако такие произведения решают мало задач: необходимые базовые знания в области естественных наук должны сочетаться с познаниями в области искусства и творческим потенциалом художника [7, с. 56].

Ландшафтная архитектура – сложная междисциплинарная профессия. Данная деятельность объединила в себе широкий спектр знаний, вытекающих из характера объекта работы – ландшафта со всеми его сложными, непрерывными природными и антропогенными процессами. Создание новых ландшафтов требует интуитивных творческих способностей, которые ландшафтные архитекторы должны сочетать с аналитическим системным подходом и глубокими познаниями в области различных видов искусства [9, с. 5].

Поэтому настоящий ландшафтный архитектор должен знать историю развития не только искусства создания садов и парков, но и историю искусства в целом – как для получения знаний в данной области, так и для развития собственного творческого потенциала. Этим обусловлена актуальность выбранной для исследования темы: в нашей работе мы предпримем попытку разработать методологический подход к интеграции различных разделов и тем при изучении курсов «История садово-паркового искусства» и «История искусств» в образовательной программе подготовки ландшафтного архитектора.

#### *Результаты и обсуждение.*

Преимуществом ландшафтной архитектуры является ее способность решать задачи, которые являются более широкими, чем у любой другой смежной дисциплины. По этой причине ландшафтные архитекторы должны быть обучены различным методам и приемам работы. Ландшафтные архитекторы должны проявлять творческий подход при проведении анализа ландшафтного дизайна и поиске наилучшего дизайнерского решения, а также уметь представлять собственные проекты в надлежащем графическом виде [8, с. 414]. Обязательным является знание истории садово-паркового искусства как органической части истории искусств в целом.

Целью освоения дисциплины «История садово-паркового искусства» является формирование у студентов навыков анализа основных стилистических направлений на исторических объектах садово-паркового искусства, а также их влияния на современные концепции ландшафтной архитектуры

В соответствии с учебным планом по направлению подготовки 250700.62 «Ландшафтная архитектура» дисциплина «История садово-паркового искусства» относится к базовой части профессионального цикла.

Дисциплина базируется на знаниях, имеющихся у бакалавров при получении среднего (полного) общего или среднего профессионального образования. Для качественного усвоения дисциплины бакалавр должен:

– знать: историю развития садово-паркового искусства, композиционные особенности и художественные принципы ряда выдающихся исторических объектов садово-паркового искусства (ОСПИ), их взаимосвязь с архитектурой, градостроительной ситуацией и ландшафтом; принципы и методы построения садово-парковой композиции различных периодов развития ландшафтной архитектуры;

– уметь: анализировать исторические планы объектов садово-парковой архитектуры;

– владеть: методикой по факторного анализа ОСПИ, на основе разработанных схем и эскизов; литературных и архивных данных; профессиональной терминологией.

Дисциплина «История садово-паркового искусства» является базовой для изучения следующих дисциплин: «Ландшафтно-архитектурная композиция», «Ландшафтное проектирование», «Градостроительство с основами архитектуры», «Основы реконструкции и реставрации ландшафтных объектов».

Современные подходы к преподаванию истории садово-паркового искусства предполагают разнообразие и междисциплинарность исследований. Также необходимо учитывать изменения информационно-образовательной среды, включающей в себя постоянно расширяющееся цифровое информационное поле. Сложившаяся структура изучения истории садово-паркового искусства неизбежно должна и будет пересматриваться, вбирая в себя новые условия цифрового восприятия визуальной информации. Изменяются подходы к представлению информации, ее обобщению, демонстрации, исследованию, погружению в восприятие и изучение. Традиционные формалистские искусствоведческие подходы остаются, но становятся лишь вспомогательными инструментами в изучении искусства [10, с. 71].

История садово-паркового искусства и история искусства – междисциплинарные направления, имеющие много общего,

начиная с периодизации. Взаимопроникновение садово-паркового искусства и других видов искусств позволяет исследовать их в гармонии друг с другом. Изучая, например, искусство античности, невозможно обойтись без изучения садово-паркового искусства этой эпохи, поскольку в создании античных садов принимали участие архитекторы, скульпторы, декораторы [11, с. 40].

Что касается методологии интеграции различных разделов и тем при изучении курсов «История садово-паркового искусства» и «История искусств», то могут быть предложены следующие способы.

Изучение личностей художников и их творчества в области садово-паркового строительства и других видов искусства.

Наиболее известным примером разностороннего художника – создателя проектов садов и парков является великий живописец и архитектор эпохи Возрождения Рафаэль Санти (1483–1520).

В 1518 году художник разработал эскиз сада и строений виллы Мадама. К сожалению, Рафаэль умер, не успев реализовать свой проект. Включение истории жизни и творчества Рафаэля Санти, его живописного и архитектурного наследия, в тематический раздел, посвященный садово-парковому искусству эпохи Возрождения, будет естественным и органичным. Художником было создано более 180 произведений, среди которых портреты, холсты для алтарей, фрески. Среди знаменитых работ Рафаэля – «Сикстинская Мадонна» (1512–1513). Это полотно размером 265×196 см для алтаря церкви святого Сикста в Пьяченце. На нём изображена Богоматерь, спускающаяся по облакам и несущая людям своего сына. С двух сторон от Мадонны изображены фигуры святого Сикста и святой Варвары, внизу – два ангела. «Святое семейство» (1506) – традиционное изображение Девы Марии с младенцем на коленях. Рядом с ними – Иосиф Обручник, опечаленный переживанием о судьбе названного сына. Это редкое в иконографии изображение Иосифа без бороды, поэтому картина известна под вторым названием «Мадонна с безбородым Иосифом». «Преображение» (1516–1520) – картина, созданная специально для Нарбоннского собора по заказу кардинала Джулио Медичи. Картина иллюстрирует два эпизода, последовательно изложенных в Евангелии от Матфея: вверху – Преображение, где представлен Христос во славе между пророками Моисеем и Илией; внизу, на переднем плане, – встреча апостолов с одержимым отроком, которого Христос чудесным образом исцелил по возвращении с горы Фавор.

Как раз одновременно с работой над «Преображением» Рафаэль занимался проектированием сада и виллы Мадама. Вилла построена в 1525 году в северо-западной части Рима на склоне Холма Марио, неподалеку от правого берега реки Тибр. Вилла имеет характерный для той эпохи партерный сад, с одной стороны закрытый подпорной стенкой с экседрами, с другой – повисший, словно балкон, над склоном, обращённым к долине реки Тибр. Другой сад имеет менее строгую планировку. Разделительная стена с проёмом превращает оба сада в своеобразную анфиладу под открытым небом.

Рассмотрение особенностей парка и живописи Рафаэля в едином контексте позволит обучающимся установить взаимосвязь между творчеством Рафаэля – живописца и Рафаэля – архитектора, более глубоко и всесторонне ощутить эстетику и дух эпохи Возрождения.

Джакомо Бароцци да Виньола (настоящее имя – Якопо де Бароцци) (1507–1573) – живописец, архитектор и теоретик архитектуры позднего итальянского Возрождения, иллюстратор трактата Витрувия «Десять книг об архитектуре». Да Виньола начинал свое творчество как живописец, но впоследствии увлекся архитектурой, в том числе – созданием садов и парков. Он является автором проектов известных зданий, вилл и садово-парковых ансамблей, в число которых входят римская церковь Иль-Джезу, вилла Ланте, вилла Фарнезе.

Одним из лучших произведений мастера является вилла Фарнезе в Капрароле, создание которой стало прологом к формированию стиля барокко.

Сады виллы отражают тематику оригинальной крепости, с элементами, подчеркивающими как мощь, так и утонченность. Посетители могут прогуляться по очаровательным разводным мостам, перекинутым через крепостной ров виллы, которые ведут к тщательно спроектированным партерным садам с ухоженными самшитовыми изгородями и богато украшенными фонтанами.

За регулярными садами находится лесистая местность, которая приглашает к исследованию и предлагает спокойное уединение среди каштанов и дорожек, обсаженных кипарисами. Одной из самых очаровательных особенностей является уединенный «секретный сад», соединенный с цокольным этажом палатцо и предлагающий закрытое от посторонних глаз место, предназначенное для спокойных размышлений. Отсюда дорожки ведут к круглому

внутреннему двору Фарнезе, который соединяет укрепленную структуру виллы с пышными открытыми пространствами сада. На обширной территории сада виллы Фарнезе расположено очаровательное и элегантное казино, небольшой, но изысканный летний домик, который идеально дополняет тематику крепости. Спроектированное как отступление от «формальности» главной резиденции, казино предлагает более интимную и непринужденную обстановку по сравнению с внушительным великолепием пустой главной виллы.

К казино ведет впечатляющая лестница, обрамленная мощными рустованными стенами грота и каскадной катеной д'Аква (водной лестницей). Казино представляет собой шедевр садового дизайна эпохи Возрождения. На вершине лестницы посетителей встречают величественные статуи двух лежащих речных богов, символизирующие гармонию природы с искусством и архитектурой.

Для создания подобного шедевра садово-паркового искусства необходимы были поистине разносторонние дарования его творца. Неслучайно термин «человек Возрождения» указывает на всесторонне одаренную личность, владеющую различными видами искусств и наук.

При изучении истории английского садово-паркового искусства для целей междисциплинарной интеграции целесообразно обратиться к наследию Уильяма Кента (1685–1748) – живописца и ландшафтного архитектора, автора проектов виллы Чизик-хаус, пейзажных парков Стоу в Бакингемшире и Рушам-Хаус в Оксфордшире и других парковых пространств.

Уильям Кент и его инновационный подход к ландшафтной архитектуре являются примером важного поворотного момента в истории британского дизайна. Уильям Кент работал в начале XVIII века и сыграл важную роль в формировании английского сада. Художник сочетал архитектуру и природные ландшафты таким образом, что это нашло отклик во всей Европе. Его влияние заложило основу для того, что впоследствии стало известно как ландшафтная архитектура, показав, как художественное самовыражение может гармонизировать с природой. Осмысление наследия Уильяма Кента важно для всех, кто интересуется эволюцией ландшафтной архитектуры [12, с. 30].

На протяжении всей своей жизни творчество Кента выходило за рамки простой эстетики. Он стремился создавать пространства, которые улучшали бы природную среду и в то же время

удовлетворяли вкусы элиты. Его партнерство с такими выдающимися личностями, как граф Берлингтон, помогло ему привлечь к себе всеобщее внимание, что привело к множеству заказов, которые подчеркивали его видение неформальных английских садов. Изучая жизнь и наследие Уильяма Кента, мы разберемся в сложностях его замыслов и в том, какое длительное влияние они оказали на садовый дизайн как в Великобритании, так и за ее пределами.

Уильям Кент занимался станковой и архитектурно-декоративной живописью, офортом. Также Кент был автором книжных иллюстраций, а в 1713 году получил вторую медаль на конкурсе Академии Святого Луки в Риме за картину «Чудо Святого Андреа Авеллино». Начальное обучение живописи в Риме привило английскому художнику утонченное эстетическое чутье, которое он привнес в свои работы. После возвращения в Англию он начал сотрудничать с графом Берлингтоном в области искусства, что позволило ему раскрыть свой растущий архитектурный талант. Этот период ознаменовал начало его пути в качестве пионера британской ландшафтной архитектуры.

Особенно важна роль Уильяма Кента в развитии английских садов. Художник сыграл ключевую роль в совершенствовании концепции английского сада. До его появления сады были преимущественно формальными, отличались строгой геометрией и планировкой. Кент отстаивал идею более неформального садового дизайна, продвигая натуралистические элементы, сочетающие эстетическую красоту с органичными формами. Эта философия побуждала дизайнеров использовать присущую окружающей среде красоту, а не навязывать ей строгий порядок.

Проекты Кента часто включали извилистые дорожки, стратегически расположенные виды и множество тщательно подобранных растений, что отражало его художественную философию, направленную на то, чтобы запечатлеть сущность природы. Этот преобразующий подход позволил создать более непринужденную, но в то же время утонченную атмосферу в садах, проложив путь будущим поколениям дизайнеров к мышлению, выходящему за рамки формальностей. Его работы показали, что сад может быть пространством спокойствия и вдохновения, а не просто фоном для общественных мероприятий – или, как он сам охарактеризовал, живым полотном.

Одним из самых знаменитых проектов Кента является Холкхэм-холл, расположенный в Норфолке, в проектировании и

благоустройстве которого он принимал участие в первой половине XVIII века. Холкхэм-холл олицетворяет великолепие палладианской архитектуры наряду с талантом Кента к проектированию природных ландшафтов. Обширная территория этого поместья демонстрирует гармоничное сочетание классических и органических элементов, приглашая посетителей познакомиться с тщательно продуманной природной средой, которая дополняет его величественные здания.

Точно так же Кент сыграл важную роль в создании садов при важных зданиях в Уайтхолле, политическом центре Англии. Его видение здесь заключалось в создании пространств, которые были бы не только функциональными, но и эстетически приятными, подчеркивая текучесть и движение в ландшафте. Эти проекты отражают дальновидный подход Кента и его стремление укрепить связь между архитектурой и природой [12, с. 30].

Два наиболее заметных исследования Кента в области природных ландшафтов представлены в Рошем-Холле и Стоу-Хаусе. В Рошем-холле ландшафтный дизайн Кента представил пример гармоничной интеграции архитектуры с природой. В саду с извилистыми дорожками, спокойными водоемами и тщательно оформленными видами на окружающую сельскую местность воплощен принцип Кента по созданию органичных и непринужденных пространств в окружающем естественном контексте.

В Стоу-Хаусе Кент внес значительный вклад в создание одного из самых влиятельных садов своего времени. Здесь подход был более масштабным, с акцентом на создание захватывающего впечатления. В его проектах для Стоу-Хауса классическая архитектура сочеталась с широкими перспективами и продуманными ландшафтами, что еще раз подтверждает его стремление поддерживать тесную связь между архитектурной средой и природой.

Влияние Уильяма Кента распространилось далеко за пределы Великобритании и существенно повлияло на последующую эволюцию ландшафтного дизайна по всей Европе. Его неформальный стиль и натуралистические сады вдохновили не только британских ландшафтных архитекторов, но и установили новые стандарты, которые в конечном итоге повлияли на развитие французских садов в конце XVII века. Его работа побудила к отходу от формальных и величественных садов в стиле барокко, которые доминировали в Европе в то время.

Новаторское видение Кента привело к культурной переоценке садово-паркового дизайна, объединению искусства с природой через границы парков и влиянию на эстетику открытых пространств в более широком контексте [12, с. 35].

Принципы Кента начали перенимать французские дизайнеры, что привело к созданию стиля, который включал в себя более непринужденную планировку с включением природных ландшафтов в проекты садово-парковых ансамблей.

Одним из таких художников стал Юбер Робер (1733–1808) – французский художник-пейзажист, известный своими многочисленными романтическими изображениями развалин древних сооружений в идеализированном ландшафте [15].

В 1754 году юный Юбер Робер уехал из Парижа в Рим и учился там во Французской академии. В Риме он также познакомился с французским художником Жаном-Оноре Фрагонармом, и в 1760 году они вместе с аббатом де Сен-Ноном путешествовали по южной Италии, занимаясь рисованием. Роберт увлекся архитектурой и римскими развалинами. На его творчество оказал сильное влияние Джованни Баттиста Пиранези, известный гравер на архитектурные сюжеты, который в то время публиковал свои великолепные коллекции гравюр, посвященных римской архитектуре.

Среди наиболее известных работ Робера, относящихся к римскому периоду – серия рисунков красным мелом садов знаменитой виллы д'Эсте, на которых изображена полуразрушенная архитектура сада в классическом стиле на фоне заросшего ландшафта, оживленная маленькими человеческими фигурками [15].

Вернувшись в Париж в 1765 году, Робер в 1766 году стал членом Французской королевской академии художеств. Талантливый художник-декоратор Робер создавал свои картины на основе итальянских рисунков, а его популярность возросла благодаря выставкам в парижских Салонах с 1767 года. Помимо итальянских пейзажей, он писал пейзажи других мест – Эрменонвиля, Марли и Версаля под Парижем, а также юга Франции, где во многих местах встречаются разрушенные памятники архитектуры периода римского владычества.

В 1778 году Робер был назначен дизайнером королевских садов и спроектировал новый грот для садов Версаля, а также сад в английском стиле в замке Рамбуйе для Людовика XVI. Английский сад Рамбуйе, созданный в 1770-х годах, представляет собой благоустроенное садово-парковое пространство, предназначенное для

неспешных буколических прогулок. Извилистые тропинки, живописные мостики, рощи, засаженные экзотическими растениями, обширные открытые пространства создают впечатление гармонии между природой и человеческим искусством.

Вызывают удивление и восхищение два «секретных места» в Английском саду – это коттедж «Морская раковина», построенный герцогом Пентьевским для принцессы де Ламбаль, и Королевская молочная, подаренной Людовиком XVI его жене Марии-Антуанетте. На территории сада установлены изваяния, созданные французскими скульптурами, в частности, там есть работы Симона Мазьера, Пьера Легро и Рене Фремена. Сад неслучайно получил название Английского – по стилю и композиции он напоминает сады и парки Уильяма Кента в Англии.

В 1780-х и 90-х годах Робер написал маслом серию эскизов Большой галереи Лувра в рамках предполагаемой перепланировки. Робер разработал новые планировки и архитектурные особенности для королевских резиденций в Версале и Рамбуйе, которые, к сожалению, не были воплощены в жизнь из-за Французской революции.

Робер продолжал писать итальянские пейзажи. Даже когда художник был заключен в тюрьму во время второй половины Великой французской революции (1793–94), он продолжал свою работу и во время заключения [15].

#### *Выводы.*

Изучение истории садово-паркового искусства и истории искусства может включать интеграцию различных разделов и тем. Это связано с тем, что садово-парковое искусство – форма синтеза природы и различных видов искусств, и его развитие связано с историческими стилями, философией, литературой, музыкой, живописью и другими науками.

Интеграция может проявляться в разных аспектах: в изучении творчества художников, создававших, помимо картин, сады и парки, типологии и стилевых направлений садово-паркового искусства, композиционных принципов архитектурно-планировочной организации садов и парков, функций садов и парков, технологий создания садов и парков. Также может изучаться взаимосвязь садово-паркового искусства с другими науками, например, с литературой, которая рассматривает сад или парк как зашифрованное послание, как знаковую систему.

В данном исследовании представлена методология интегрированного подхода к изучению истории садово-паркового искусства и

истории искусств. Предложен метод интеграции на основе рассмотрения творческой биографии и наследия известных художников прошлого, которые одновременно были ландшафтными архитекторами. В частности, представлен краткий обзор художественного творчества Рафаэля Санти, Джакомо да Виньола, Уильяма Кента, Юбера Робера. Также в работе кратко проанализированы художественно-эстетические особенности созданных этими художниками садово-парковых ансамблей.

Материалы статьи являются практически значимыми, поскольку могут быть использованы как основа для разработки интегрированного курса изучения предметов «История садово-паркового искусства» и «История искусств» в образовательной программе подготовки ландшафтных архитекторов.

#### ***Библиографический список к главе 6***

1. Боговая И.О. Ландшафтное искусство / И.О. Боговая, Л.М. Фурсова. – М.: Изд-во МГУЛ, 2003. – 288 с.

2. Кобер О.И. Особенности преподавания истории искусств для дизайнеров архитектурной среды на современном этапе / О.И. Кобер // Образование. Наука. Культура. – 2019. – С. 305–308. EDN IYTFYR

3. Куроленко А.В. Ретроспектива мирового садово-паркового искусства / А.В. Куроленко // Молодежный вестник ИрГТУ. – 2019. – Т. 9. №2. – С. 66–76. EDN HWLWOT

4. Кларк К. Пейзаж в искусстве / К. Кларк. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 304 с. EDN QXPNDJ

5. Леон Баттиста Альберти / под ред. Л.М. Брагиной // История культуры стран Западной Европы в Эпоху Возрождения. – М.: Высшая школа, 1999. – С. 40–43.

6. Молодкина Л.В. Ландшафтная архитектура сквозь призму истории и современности: эстетический анализ / Л.В. Молодкина, Е.М. Моисеева, Т.В. Артемова // Образование. Наука. Научные кадры. – 2025. – №2. – С. 258–268. DOI 10.24412/2073-3305-2025-2-258-268. EDN ZNLMYG

7. Рязанова В.В. Проблемы и перспективы развития современного образования ландшафтных архитекторов / В.В. Рязанова, А.С. Губин, Г.С. Рязанов // Наука и Образование. – 2025. – Т. 8. №1. – С. 55–60.

8. Силаева Ж.Г. Ландшафтное образование в России: формирование и развитие профессиональных компетенций ландшафтных архитекторов / Ж.Г. Силаева, А.П. Тяпкина, А.И. Ковешников // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2024. – №4 (105). – С. 412–415.

9. Теодоронский В.С. Ландшафтное образование в России: исторические аспекты / В.С. Теодоронский // Ландшафтная архитектура в эпоху глобализации. – 2024. – №1. – С. 5. DOI 10.37770/2712-7656-2024-1-5-315. EDN VNLVDL

10. Теодоронский В.С. Объекты ландшафтной архитектуры / В.С. Теодоронский, И.О. Боговая. – М.: Изд-во МГУЛ, 2003. – 475 с. EDN QNKHYJ

11. Трушникова Е.Л. Междисциплинарный подход и культура участия в методике преподавания истории искусств / Е.Л. Трушникова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2022. – Т. 14. №2 (56). – С. 38–48. DOI 10.7442/2071-9620-2022-14-2-38-48. EDN NIVAMJ

12. Jacques D. William Kent's 'Notion of gardening': the context, the practice and the posthumous claims // Garden History. 2016. Pp. 24–50.

13. Mileto C. An Italian Renaissance Garden Through the Centuries: A Methodology for Its Study, Evaluation and Valorisation / C. Mileto, F. Vegas // Land. 2025. Vol. 14. No. 5. P. 970. DOI 10.3390/land14050970. EDN XTZKMQ

14. Moraitis K. Urban gardening as a collective participatory art: Landscape and political qualities related to the concept of the «sublime» // Urban Art and the City. Routledge, 2020. Pp. 169–181.

15. Robert H. Hubert Robert / H. Robert, J. Cailleux. Fabbri, 1966. 7 p.

## ГЛАВА 7

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТЕ

**Аннотация:** в главе рассматриваются теоретико-методологические основы применения современных педагогических, информационных и цифровых технологий в системе физкультурно-спортивного образования. Анализируются направления их использования в образовательном и тренировочном процессе, а также роль инновационных технологий в повышении эффективности подготовки обучающихся. Показано, что интеграция педагогических, медико-биологических и цифровых средств обеспечивает объективный контроль функционального состояния, индивидуализацию нагрузки и формирование профессиональных компетенций будущих специалистов.

**Ключевые слова:** педагогические технологии, спортивное образование, цифровые технологии, инновационные методы обучения.

**Abstract:** the chapter examines the theoretical and methodological foundations of modern pedagogical, informational and digital technologies in the system of physical education and sports training. The directions of their application in the educational and training process are analyzed, as well as the role of innovative technologies in improving the effectiveness of students' training. It is shown that the integration of pedagogical, biomedical and digital tools provides objective monitoring of functional state, individualization of physical load and formation of professional competencies.

**Keywords:** pedagogical technologies, sports education, digital technologies, innovative teaching methods.

Современный этап развития педагогической науки характеризуется активным внедрением инновационных технологий в образовательный процесс. В сфере физической культуры и спорта данный процесс приобретает особую значимость, поскольку эффективность подготовки обучающихся определяется не только уровнем их физической подготовленности, но и качеством педагогических технологий, используемых в учебно-тренировочной деятельности [3].

В условиях цифровизации образования и развития научно-технического прогресса происходит обновление содержания и методов преподавания дисциплин физкультурно-спортивного профиля, что требует теоретического осмысления и практического обоснования применения современных технологий.

Современные технологии в физической культуре и спорте рассматриваются как совокупность педагогических, информационных, цифровых и медико-биологических средств, обеспечивающих повышение эффективности образовательного процесса, индивидуализацию подготовки и объективный контроль результатов [5]. Их использование позволяет реализовать компетентностный подход, усилить междисциплинарную интеграцию и обеспечить соответствие подготовки специалистов требованиям профессиональной деятельности [2].

*Теоретико-методологические основы применения современных технологий в физической культуре и спорте.*

В педагогической науке технология рассматривается как системный способ организации образовательного процесса, обеспечивающий достижение запланированных результатов [1]. В физической культуре и спорте педагогическая технология включает методы обучения, средства контроля, организационные формы занятий и способы управления тренировочным процессом [4].

Современные подходы к организации физкультурно-спортивной деятельности основаны на принципах системности, научной обоснованности, индивидуализации и вариативности [6]. Использование технологий позволяет повысить управляемость педагогического процесса и обеспечить его соответствие возрастным, функциональным и психологическим особенностям обучающихся [3].

С методологической точки зрения применение современных технологий базируется на следующих подходах:

- системный подход [1];
- компетентностный подход [2];
- личностно-ориентированный подход [6];
- деятельностный подход [4];
- цифровой подход [7].

Системный подход предполагает взаимосвязь всех компонентов подготовки: целей, содержания, методов, средств и контроля. Это особенно важно в физической культуре и спорте, где педагогический процесс тесно связан с физиологическими и психологическими особенностями организма [5].

Компетентностный подход ориентирует образовательный процесс на формирование способности применять знания на практике, что соответствует современным требованиям подготовки специалистов в области физической культуры и спорта [2].

Личностно-ориентированный подход предполагает индивидуализацию нагрузки, выбор методов обучения с учётом уровня подготовленности и состояния здоровья обучающихся [6].

Деятельностный подход предусматривает активное включение обучающихся в процесс обучения, использование практических заданий и тренировочных ситуаций [4].

Цифровой подход связан с использованием информационных систем, электронных ресурсов и программных средств анализа данных, что является одним из ведущих направлений развития современной педагогики [7].

Таким образом, современные технологии в физической культуре и спорте выступают как средство реализации теоретико-методологических принципов педагогики и обеспечивают повышение качества образовательного процесса.

*Классификация современных технологий в физической культуре и спорте.*

В научной литературе выделяется несколько групп технологий, применяемых в физической культуре и спорте [5]. Их классификация позволяет определить направления развития педагогического процесса и выбрать оптимальные методы обучения.

*Педагогические технологии.*

К педагогическим технологиям относятся:

- технологии дифференцированного обучения;
- игровые технологии;
- модульное обучение;
- проблемное обучение;
- проектная деятельность.

Дифференцированное обучение позволяет учитывать уровень физической подготовленности обучающихся и регулировать нагрузку [3]. Игровые технологии способствуют повышению мотивации и формированию устойчивого интереса к занятиям физической культурой [4].

Проблемное обучение используется при подготовке специалистов спортивного профиля и направлено на развитие аналитического мышления [2]. Проектные технологии позволяют

формировать навыки самостоятельной работы и исследовательской деятельности [1].

*Информационные технологии.*

Информационные технологии являются важным элементом современного образовательного процесса [7]. Их применение включает:

- мультимедийные средства;
- электронные образовательные ресурсы;
- дистанционные формы обучения;
- программные средства анализа данных;
- цифровые базы результатов.

Использование информационных технологий повышает наглядность обучения и позволяет оперативно получать информацию о результатах занятий [5].

*Цифровые технологии в тренировочном процессе.*

В спортивной практике активно применяются:

- датчики контроля нагрузки;
- системы видеоанализа;
- программные комплексы мониторинга;
- мобильные приложения;
- цифровые платформы управления тренировками.

Цифровые технологии позволяют получать объективные данные о состоянии организма и корректировать тренировочный процесс [6].

Таблица 1

Современные технологии в физической культуре и спорте

Вид технологий	Основное значение	Результаты применения
Педагогические	Организация обучения	Повышение качества подготовки
Информационные	Передача и обработка информации	Увеличение наглядности
Цифровые	Контроль и анализ	Объективная оценка
Медико-биологические	Мониторинг состояния	Индивидуализация нагрузки
Инновационные	Моделирование	Повышение эффективности

Комплексное применение данных технологий обеспечивает повышение эффективности образовательного и тренировочного процесса [5].

*Инновационные педагогические технологии в физической культуре и спорте.*

Современное развитие педагогики физической культуры связано с внедрением инновационных технологий, направленных на повышение эффективности образовательного и тренировочного процесса. Инновационные технологии рассматриваются как средство совершенствования содержания обучения, методов преподавания и форм организации занятий [3].

К числу наиболее распространённых инновационных технологий относятся:

- технологии индивидуализации обучения;
- модульно-рейтинговая система;
- проектные технологии;
- интерактивные методы обучения;
- технологии проблемного обучения;
- технологии дистанционного обучения.

Индивидуализация обучения позволяет учитывать уровень физической подготовленности, состояние здоровья и психофизиологические особенности обучающихся, что особенно важно в системе физического воспитания [6].

Модульно-рейтинговая технология обеспечивает поэтапный контроль знаний и умений, позволяет повысить мотивацию обучающихся и сделать процесс обучения более управляемым [2].

Проектные технологии широко применяются при подготовке студентов спортивных вузов, поскольку позволяют формировать исследовательские навыки, умение анализировать данные и принимать самостоятельные решения [1].

Интерактивные методы обучения включают использование тренажёров, мультимедийных средств, обучающих программ и цифровых платформ, что повышает наглядность и доступность учебного материала [7].

Использование инновационных технологий способствует формированию профессиональных компетенций будущих специалистов в области физической культуры и спорта и обеспечивает соответствие образовательного процесса современным требованиям [5].

*Цифровые технологии в системе физической культуры и спорта.*

Цифровизация является одним из ведущих направлений развития современной педагогики. В сфере физической культуры и

спорта цифровые технологии используются для контроля состояния организма, анализа тренировочных нагрузок и управления образовательным процессом [7].

К основным направлениям применения цифровых технологий относятся:

- использование программных средств мониторинга;
- применение датчиков и сенсорных систем;
- видеоанализ двигательных действий;
- цифровые базы данных;
- онлайн-платформы обучения;
- мобильные приложения.

Использование цифровых систем позволяет получать объективную информацию о состоянии занимающихся и корректировать тренировочный процесс на основе количественных показателей [5].

Особое значение имеют технологии биомеханического анализа, позволяющие оценивать технику выполнения упражнений и выявлять ошибки в двигательных действиях [4].

Применение цифровых платформ в образовательном процессе обеспечивает:

- хранение результатов тестирования;
- анализ динамики показателей;
- планирование занятий;
- контроль успеваемости;
- дистанционное обучение.

Цифровые технологии способствуют повышению эффективности педагогического контроля и позволяют реализовать индивидуальный подход к обучающимся [3].

*Медико-биологические технологии в физической культуре и спорте.*

Важным направлением развития современной физической культуры является использование медико-биологических технологий, направленных на контроль функционального состояния организма и профилактику перегрузок [5].

К таким технологиям относятся:

- функциональная диагностика;
- тестирование физической работоспособности;
- мониторинг сердечно-сосудистой системы;
- контроль уровня физической нагрузки;
- оценка восстановительных процессов.

Использование медико-биологических методов позволяет обеспечить безопасность занятий и повысить эффективность тренировочного процесса [6].

Особое значение имеет применение методов математической статистики при обработке результатов тестирования. Количественный анализ позволяет выявлять индивидуальные особенности реакции организма на физическую нагрузку и прогнозировать уровень подготовленности [2].

Интеграция медико-биологических и цифровых технологий обеспечивает переход от субъективной оценки к объективному контролю результатов [4].

*Современные технологии в образовательном процессе спортивного вуза.*

В системе высшего образования физкультурно-спортивного профиля современные технологии используются при преподавании дисциплин педагогического, медико-биологического и управленческого циклов [1].

Применение технологий в образовательном процессе включает:

- использование электронных образовательных ресурсов;
- проведение онлайн-занятий;
- применение программ статистической обработки;
- выполнение исследовательских проектов;
- использование цифровых платформ контроля знаний.

Особое значение имеет практическая направленность обучения. Освоение современных технологий должно осуществляться не только на теоретических занятиях, но и в процессе практической работы с реальными данными [7].

Подготовка студентов должна включать:

- анализ физиологических показателей;
- обработку результатов тестирования;
- использование специализированных программ;
- подготовку научных отчётов.

На уровне магистратуры и аспирантуры необходимо расширять использование статистических пакетов, цифровых платформ и программ моделирования, что соответствует требованиям современной научной деятельности [2].

Использование современных технологий способствует формированию профессиональных компетенций, необходимых специалистам в области физической культуры и спорта [3].

*Практические результаты применения современных технологий.*

Анализ образовательной и тренировочной практики показывает, что внедрение современных технологий позволяет значительно повысить эффективность физкультурно-спортивной деятельности [5].

К основным результатам относятся:

- повышение точности контроля;
- индивидуализация нагрузки;
- улучшение качества подготовки;
- повышение мотивации обучающихся;
- снижение риска перегрузок.

Использование цифровых и медико-биологических технологий позволяет осуществлять непрерывный мониторинг состояния занимающихся и своевременно корректировать тренировочный процесс [6].

Практические исследования показывают, что применение инновационных методов обучения способствует развитию аналитического мышления, формированию навыков работы с данными и повышению уровня профессиональной подготовки студентов спортивных вузов [4].

Современные технологии обеспечивают интеграцию теоретической и практической подготовки, что является важным условием формирования компетентного специалиста [1].

*Перспективы развития современных технологий в физической культуре и спорте.*

Дальнейшее развитие педагогики физической культуры связано с расширением использования цифровых, информационных и медико-биологических технологий [7].

К перспективным направлениям относятся:

- использование искусственного интеллекта;
- применение систем автоматического анализа;
- внедрение виртуальной и дополненной реальности;
- развитие дистанционного обучения;
- создание цифровых образовательных платформ.

Внедрение новых технологий требует совершенствования методики преподавания, подготовки педагогических кадров и разработки научно обоснованных образовательных программ [3].

Современные технологии становятся важнейшим фактором повышения качества образования и эффективности физкультурно-спортивной деятельности.

*Компетентностный подход в условиях применения современных технологий в физкультурно-спортивном образовании.*

Современные требования к подготовке специалистов в области физической культуры и спорта предполагают переход от традиционной модели обучения к компетентностной, ориентированной на формирование профессиональных умений, навыков и готовности к практической деятельности [2]. В условиях цифровизации образования реализация компетентностного подхода невозможна без использования современных педагогических и информационных технологий.

Компетентностный подход предполагает формирование у обучающихся способности:

- анализировать функциональное состояние организма;
- использовать цифровые средства контроля;
- применять методы обработки данных;
- планировать тренировочный процесс;
- осуществлять педагогическое управление.

Использование современных технологий позволяет реализовать деятельностный характер обучения, при котором студент выступает активным участником образовательного процесса [6].

Особое значение имеет применение программных средств анализа данных, позволяющих обучающимся работать с реальными показателями физической подготовленности и функционального состояния.

Таблица 2

Формирование профессиональных компетенций  
средствами современных технологий

Компетенция	Используемые технологии	Результат обучения
Анализ физического состояния	Цифровые системы мониторинга	Объективная оценка показателей
Планирование нагрузки	Программные комплексы	Оптимизация тренировок
Контроль результатов	Базы данных, тестирование	Повышение точности контроля

Компетенция	Используемые технологии	Результат обучения
Научно-исследовательская деятельность	Статистические программы	Развитие аналитического мышления
Педагогическое управление	Электронные образовательные среды	Повышение эффективности обучения

Применение современных технологий обеспечивает более высокий уровень профессиональной подготовки и соответствует требованиям федеральных образовательных стандартов [5].

*Использование цифровых образовательных платформ в физкультурно-спортивном образовании.*

Цифровые образовательные платформы становятся важным элементом современной системы высшего образования. В физкультурно-спортивных вузах они используются для организации учебного процесса, контроля знаний и сопровождения тренировочной деятельности [7].

К основным функциям цифровых платформ относятся:

- размещение учебных материалов;
- контроль выполнения заданий;
- тестирование;
- хранение результатов;
- дистанционное обучение;
- взаимодействие преподавателя и студентов.

Использование электронных образовательных сред позволяет повысить доступность учебной информации и обеспечить непрерывность образовательного процесса [3].

В системе физической культуры цифровые платформы применяются также для анализа результатов тестирования и ведения индивидуальных карт физического развития.

Таблица 3

Возможности цифровых платформ  
в физической культуре и спорте

Направление применения	Используемые средства	Педагогический эффект
Учебный процесс	LMS-системы	Повышение доступности обучения
Контроль знаний	Онлайн-тестирование	Объективная оценка
Тренировочный процесс	Базы данных	Индивидуализация нагрузки
Научная работа	Статистические пакеты	Развитие исследовательских навыков
Дистанционное обучение	Образовательные платформы	Гибкость обучения

Использование цифровых платформ способствует формированию у обучающихся навыков самостоятельной работы и повышает уровень их профессиональной подготовки [1].

Современный этап развития физической культуры и спорта характеризуется активным внедрением инновационных педагогических, информационных, цифровых и медико-биологических технологий в образовательный и тренировочный процесс. Их использование обусловлено необходимостью повышения эффективности подготовки обучающихся, обеспечения объективного контроля функционального состояния организма и формирования профессиональных компетенций будущих специалистов.

Теоретико-методологический анализ показал, что современные технологии в физической культуре и спорте базируются на системном, компетентностном, личностно-ориентированном и деятельностном подходах. Их реализация позволяет обеспечить целостность педагогического процесса, повысить его управляемость и адаптировать содержание обучения к современным требованиям профессиональной деятельности.

Практика применения инновационных технологий свидетельствует о значительном повышении эффективности образовательного процесса при использовании цифровых средств мониторинга, программных комплексов анализа данных, интерактивных методов обучения и медико-биологических средств контроля. Особое значение имеет интеграция педагогических и цифровых технологий,

обеспечивающая переход от субъективной оценки результатов к объективному количественному анализу.

В условиях спортивного вуза современные технологии должны использоваться на всех уровнях подготовки. На этапе бакалавриата они обеспечивают формирование базовых профессиональных навыков, на уровне магистратуры и аспирантуры – развитие исследовательских компетенций и освоение методов научного анализа. Практическая направленность обучения, работа с реальными данными и использование специализированных программных средств являются необходимыми условиями подготовки современного специалиста в области физической культуры и спорта.

Перспективы дальнейшего развития современных технологий связаны с внедрением систем искусственного интеллекта, расширением цифровых образовательных платформ, использованием виртуальной и дополненной реальности, а также развитием методов математического моделирования тренировочного процесса. Данные направления требуют дальнейших научных исследований и совершенствования педагогических подходов к организации образовательной деятельности.

Таким образом, современные технологии выступают важнейшим фактором повышения качества физкультурно-спортивного образования и обеспечивают соответствие подготовки специалистов требованиям современной педагогической науки и практики.

#### *Библиографический список к главе 7*

1. Бальсевич В.К. Теория и методика физической культуры / В.К. Бальсевич. – М.: Советский спорт, 2020. – 384 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 2019. – 192 с.
3. Верхошанский Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю.В. Верхошанский. – М.: Спорт, 2021. – 216 с.
4. Волков Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта / Л.В. Волков. – Киев: Олимпийская литература, 2020. – 296 с.
5. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры / С.П. Евсеев. – М.: Спорт, 2021. – 368 с.
6. Железняк Ю.Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте / Ю.Д. Железняк, П.К. Петров. – М.: Академия, 2022. – 288 с.
7. Кузнецов В.С. Информационные технологии в физической культуре и спорте / В.С. Кузнецов. – М.: Кнорус, 2023. – 240 с.
8. Лях В.И. Теория и методика физического воспитания / В.И. Лях. – М.: Академия, 2020. – 256 с.

9. Матвеев Л.П. Общая теория спорта и системы подготовки спортсменов / Л.П. Матвеев. – М.: Спорт, 2021. – 320 с.
10. Никитушкин В.Г. Теория и методика юношеского спорта / В.Г. Никитушкин. – М.: Советский спорт, 2019. – 280 с.
11. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В.Н. Платонов. – Киев: Олимпийская литература, 2020. – 808 с.
12. Поляков С.Д. Педагогические технологии в образовательном процессе / С.Д. Поляков. – М.: Юрайт, 2022. – 214 с.
13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2019. – 256 с.
14. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М.: Академия, 2021. – 480 с.
15. Чурилов А.Ю. Цифровые технологии в системе физической культуры и спорта / А.Ю. Чурилов // Теория и практика физической культуры. – 2023. – №4. – С. 12–16.

## ГЛАВА 8

### ТРАНСФОРМАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И ПРИВЕРЖЕННОСТИ ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

***Аннотация:** в главе рассматривается проблема трансформации системы физического воспитания в высшей школе в контексте глобальных целей устойчивого развития и национальных приоритетов Российской Федерации. Констатируется ограниченность традиционных моделей занятий физической культурой, которые преимущественно реализуются в закрытых помещениях и не используют потенциал взаимодействия с природной средой для формирования у студентов экологического сознания. Целью исследования является теоретическое обоснование и эмпирическая проверка эффективности инновационной модели физического воспитания, интегрирующей принципы устойчивого развития. В основе авторской модели лежит смещение акцента с нормативного подхода на формирование целостного эколого-ориентированного мировоззрения, где забота о личном здоровье неразрывно связана с заботой об окружающей среде. Методологическую базу составили анализ современных педагогических подходов (концепция «зеленого» образования, теория кумулятивных экологических рисков, исследования экологичной Я-концепции личности) и данные кросс-секционных исследований. В исследовании приняли участие 210 студентов 1–2 курсов, разделенных на контрольную и экспериментальную группы. Экспериментальная группа в течение семестра занималась по разработанной автором программе, включающей регулярные занятия на открытом воздухе (outdoor-тренировки с дифференциацией по экологическим условиям), теоретические лекции о влиянии факторов окружающей среды на здоровье и проектную деятельность по благоустройству кампуса. Результаты показали статистически значимое улучшение показателей физической подготовленности (выносливость +14,3%, скоростно-силовые качества +11,8%), ментального благополучия (+15,2%) и значительный рост уровня сформированности экологической ответственности (+40,7%). Выявлена прямая корреляционная связь между участием в программе и приверженностью здоровому образу жизни ( $r=0,782$ ). Предложена блочная модель трансформации физического*

воспитания, включающая целевой, содержательный, организационно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты. Практическая значимость работы заключается в разработке научно-обоснованных рекомендаций для внедрения адаптивных, экологически ориентированных программ физического воспитания в учебные планы вузов, что способствует достижению Целей устойчивого развития ООН (ЦУР 3: Хорошее здоровье и благополучие; ЦУР 4: Качественное образование; ЦУР 13: Борьба с изменением климата) и реализации Стратегии национальной безопасности Российской Федерации.

**Ключевые слова:** физическое воспитание, высшая школа, устойчивое развитие, экологическая ответственность, здоровый образ жизни, трансформация образования, блочная модель.

**Abstract:** *this chapter examines the transformation of the physical education system in higher education in the context of global sustainable development goals and national priorities of the Russian Federation. It notes the limitations of traditional models of physical education classes, which are primarily implemented indoors and do not utilize the potential of interaction with the natural environment to develop students' environmental awareness. The aim of the study is to theoretically substantiate and empirically test the effectiveness of an innovative model of physical education that integrates the principles of sustainable development. The author's model shifts emphasis from a normative approach to the development of a holistic, environmentally oriented worldview, where concern for personal health is inextricably linked with concern for the environment. The methodological framework consists of an analysis of modern pedagogical approaches (the concept of «green» education, the theory of cumulative environmental risks, research on the ecological self-concept of individuals) and data from cross-sectional studies. The study involved 210 first- and second-year students, divided into control and experimental groups. The experimental group participated in a semester-long program developed by the author, which included regular outdoor training sessions (outdoor training differentiated by environmental conditions), theoretical lectures on the impact of environmental factors on health, and campus improvement projects. The results showed statistically significant improvements in physical fitness (endurance +14.3%, speed-strength +11.8%), mental well-being (+15.2%), and a significant increase in environmental responsibility (+40.7%). A direct correlation was found between program participation and*

*commitment to a healthy lifestyle ( $r=0.782$ ). A block model for transforming physical education is proposed, including target-based, content-based, organizational-activity-based, and evaluative-performance components. The practical significance of the work lies in the development of scientifically based recommendations for the implementation of adaptive, environmentally oriented physical education programs in the curricula of universities, which contributes to the achievement of the UN Sustainable Development Goals (SDG 3: Good health and well-being; SDG 4: Quality education; SDG 13: Climate action) and the implementation of the National Security Strategy of the Russian Federation.*

**Keywords:** *physical education, higher education, sustainable development, environmental responsibility, healthy lifestyle, education transformation, block model.*

#### *Введение.*

Система высшего образования в Российской Федерации и в мире в целом переживает период глубокой трансформации, обусловленной необходимостью ответа на глобальные вызовы современности: изменение климата, утрату биоразнообразия, ухудшение качества окружающей среды, рост психоэмоциональных нагрузок и снижение уровня физического здоровья молодежи. В этих условиях физическое воспитание в вузах требует кардинального переосмысления своих целей, содержания и методов реализации.

Нормативно-правовую основу для такой трансформации создает ряд документов стратегического планирования. На международном уровне это прежде всего Цели устойчивого развития ООН до 2030 года, среди которых ЦУР 3 (Обеспечение здорового образа жизни и содействие благополучию для всех в любом возрасте), ЦУР 4 (Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования) и ЦУР 13 (Принятие срочных мер по борьбе с изменением климата и его последствиями) непосредственно задают векторы развития сферы физической культуры и спорта [5]. На национальном уровне ключевое значение имеют Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (раздел «Экология живых систем и рациональное природопользование») [10], Стратегия экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года [9], а также Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», определяющий воспитание как деятельность, направленную на формирование у обучающихся бережного отношения к природе и окружающей среде [11].

Важно отметить, что традиционная парадигма физического воспитания в высшей школе исторически сложилась как преимущественно нормативная и ориентированная на выполнение контрольных тестов. Занятия проводятся в основном в закрытых помещениях – спортивных и тренажерных залах, что, с одной стороны, обеспечивает комфортные условия, но с другой – искусственно изолирует студентов от естественной природной среды. Такой подход не позволяет в полной мере использовать колоссальный воспитательный и оздоровительный потенциал взаимодействия с природой и, более того, формирует у молодежи потребительское отношение к окружающей среде.

Анализ научной литературы показывает растущий интерес исследователей к проблеме интеграции экологического и физкультурного образования. В зарубежной науке активно развивается концепция «зеленого» или экологически ориентированного спорта, а также направление GreenPE (Green Physical Education), в переводе на русский язык GreenPE – Зеленое физическое воспитание, которое рассматривает физическое воспитание как платформу для формирования устойчивых поведенческих моделей [12; 16]. Исследователи из Университета Печ (Венгрия) и других европейских центров обосновывают преимущества outdoor-активности (активный отдых на природе), которая не только улучшает кардиореспираторные показатели, но и снижает уровень стресса, повышает когнитивные способности и формирует эмоциональную привязанность к природе [12; 16].

В российской педагогике и психологии проблема взаимосвязи физического воспитания и экологического сознания также получает все большее внимание. Значительный вклад в разработку данной проблематики внесли исследования Д.А. Раевой, посвященные формированию «экологичного образа-Я» и экологичного самосознания личности. В своих работах автор показывает, что занятия физической культурой обладают значительным формирующим потенциалом для развития самосознания и экологической идентичности студентов [6, с. 209–212; 7, с. 36–38]. Предложенная ею теоретико-психологическая модель экологичного самосознания современных подростков задает важные ориентиры для построения педагогических стратегий в высшей школе [8, с. 91–95].

Исследования А.А. Нестеровой, Л.И. Ереминой и О.В. Четайкиной раскрывают возможности социального творчества как средства

формирования экологических ценностей у студентов факультетов физической культуры и спорта [4, с. 99–101]. Авторы обосновывают педагогические условия, среди которых особое значение придается принципу добровольности и включению студентов в реальную природоохранную деятельность. Работы В.В. Глебова и соавторов затрагивают эколого-физиологические проблемы адаптации студентов к различным факторам среды, что имеет прямое отношение к организации занятий на открытом воздухе [1, с. 111–114].

Особого внимания заслуживают исследования влияния экологических факторов на физическое развитие. Так, А.И. Зиятдинова на примере дошкольников убедительно показала, что занятия на открытом воздухе в экологически благополучных зонах оказывают позитивное влияние на функциональные показатели организма, включая жизненную емкость легких и частоту сердечных сокращений [2, с. 63–64]. Хотя объектом исследования были дети, полученные закономерности имеют методологическое значение и для организации занятий со студентами.

Вопросы экологического воспитания в контексте физической культуры поднимаются также в работах И.В. Зорина, который акцентирует внимание на возможностях туристско-краеведческой деятельности, походов и массовых мероприятий на природе для формирования экологической культуры школьников [3, с. 525]. Эти методические наработки могут быть адаптированы и для работы со студентами.

Важным направлением исследований является изучение кумулятивных экологических рисков. Как показывают работы Х. Li с соавторами, совокупность неблагоприятных факторов городской среды (загрязнение воздуха, шум, отсутствие зеленых зон) негативно влияет на формирование здорового спортивного образа жизни студентов [14; 15]. Это актуализирует необходимость обучения студентов методам адаптации к экологическим условиям и осознанного выбора мест и времени для занятий физической культурой.

Несмотря на наличие отдельных исследований, системный анализ литературы выявляет серьезное противоречие. С одной стороны, физическая активность и спорт признаны эффективным инструментом достижения Целей устойчивого развития. С другой стороны, эмпирические исследования фиксируют феномен «нейтрального переноса», когда само по себе участие в спортивных

мероприятиях на природе не ведет автоматически к формированию экологически ответственного поведения у студентов. Молодые люди могут регулярно заниматься бегом в парке, но при этом не задумываться о необходимости защиты этой природной территории, оставлять после себя мусор, неэкономно расходовать природные ресурсы.

Данный феномен убедительно доказывает, что простое перемещение занятий из спортивного зала на открытый воздух недостаточно для достижения целей устойчивого развития. Необходима целенаправленная педагогическая трансформация, включающая теоретический, ценностный и деятельностный компоненты. Требуется разработка такой модели физического воспитания, которая бы органично сочетала задачи физического совершенствования, укрепления ментального здоровья и воспитания экологической ответственности. Особую актуальность это приобретает в контексте ухудшения экологической обстановки в крупных городах и необходимости подготовки специалистов, способных принимать ответственные решения в условиях нарастающих экологических вызовов.

Результаты исследования имеют непосредственное практическое значение для обновления содержания рабочих программ по физической культуре в высшей школе. Разработанная модель может быть использована при проектировании учебно-воспитательного процесса на кафедрах физического воспитания, в системе повышения квалификации преподавателей, а также при создании воспитательных программ и проектов, направленных на формирование экологической культуры студенческой молодежи. Материалы исследования могут найти применение в деятельности студенческих спортивных клубов, волонтерских экологических организаций, при организации оздоровительно-рекреационной работы в студенческих кампусах.

#### *Методы и организация исследования.*

Исследование проводилось на базе кафедры физической культуры Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации в период с сентября 2024 по май 2025 года. Целью эмпирической работы была проверка гипотезы о том, что трансформированная программа физического воспитания, интегрирующая outdoor-активность (активный отдых на природе) с элементами экологического образования

и практической природоохранной деятельностью, способствует одновременному росту физического благополучия, ментального здоровья и экологической ответственности студентов.

В исследовании приняли участие 210 студентов 1–2 курсов (юноши и девушки в соотношении 48% к 52%, средний возраст  $19,3 \pm 1,2$  года), не имеющие медицинских противопоказаний к занятиям физическими упражнениями. Методом случайной выборки они были разделены на две группы:

1) контрольная группа ( $n=105$ ) – занималась по традиционной программе физического воспитания в спортивных залах академии (игровые виды спорта, легкая атлетика в манеже, силовая подготовка);

2) экспериментальная группа ( $n=105$ ) – занималась по разработанной трансформированной программе.

Программа для экспериментальной группы была разработана на основе методологии проекта GreenPE (Зеленое физическое воспитание) [12; 16] с учетом работ российских авторов [2, с. 63–64; 3, 525 с.] и включала три взаимосвязанных компонента:

– практические занятия на открытом воздухе (2 раза в неделю): беговые и интервальные тренировки в парковой зоне, функциональный тренинг с использованием естественных препятствий, скандинавская ходьба, элементы кросс-фита. Занятия проводились вне зависимости от погодных условий (в безопасном диапазоне температур от  $+5^{\circ}\text{C}$  до  $+25^{\circ}\text{C}$ ) для адаптации студентов к различным факторам среды. Важной особенностью являлась дифференциация нагрузки и локации занятий в зависимости от текущего качества воздуха;

– теоретические интерактивные лекции (1 раз в 2 недели): темы лекций включали влияние качества воздуха на спортивные результаты [9], физиологию адаптации к холоду и жаре, экологический след индустрии фитнеса, принципы биофильного дизайна и устойчивого развития, психологию экологичного образа-Я;

– волонтерский проект: студенты экспериментальной группы участвовали в ежемесячных акциях по уборке и озеленению парковых зон, где проходили тренировки, а также разрабатывали индивидуальные «зеленые» протоколы домашних тренировок и участвовали в благоустройстве территории кампуса.

Методы исследования:

1) педагогическое тестирование: оценка физической подготовленности (выносливость – бег 2000/3000 м (сек), скоростно-силовые качества – прыжок в длину с места (см));

2) психодиагностические методики:

– оценка уровня психического благополучия (Mental Health Continuum Scale);

– оценка экологической ответственности (адаптированная шкала «Green Attitudes» и методика диагностики экологичности самосознания Д.А. Раевой);

– оценка приверженности здоровому образу жизни (авторская анкета, анализирующая регулярность самостоятельных занятий, пищевые привычки, отношение к вредным привычкам);

3) статистические методы: обработка данных производилась с помощью SPSS 26.0. Использовался t-критерий Стьюдента для связанных и несвязанных выборок, корреляционный анализ по Пирсону. Достоверными считались различия при  $p < 0,05$ .

*Результаты и их обсуждение.*

*1. Динамика показателей физической подготовленности и ментального здоровья.*

В ходе исследования были получены данные, подтверждающие эффективность трансформированной программы. Анализ проводился путем сравнения внутригрупповых показателей «до» и «после» эксперимента, а также межгруппового сравнения итоговых результатов.

В экспериментальной группе, занимавшейся на открытом воздухе, зафиксированы достоверно более высокие приросты показателей физической подготовленности. Особенно показательными являются результаты в тестах на выносливость (бег 2000 м у девушек и 3000 м у юношей): прирост в экспериментальной группе составил 14,3% против 5,1% в контрольной группе. Это объясняется тем, что занятия в условиях естественной природной среды, с переменным рельефом и меняющимися погодными условиями, предъявляют более высокие требования к адапционным резервам организма и способствуют их более эффективной мобилизации.

Студенты экспериментальной группы лучше адаптировались к меняющимся погодным условиям, что потребовало от них больших энергозатрат и включения компенсаторных механизмов. Полученные данные согласуются с результатами исследований А.И. Зиятидиновой, показавшей, что учет экологических факторов при

проведении занятий на открытом воздухе способствует оптимизации функционального состояния организма [2, с. 63–64.].

Наибольший интерес представляет показатель психического благополучия. В экспериментальной группе он улучшился на 15,2%, что коррелирует с данными европейских исследователей, отмечающих, что именно ментальное здоровье дает наиболее яркий отклик на outdoor-тренинг. В контрольной группе этот показатель остался практически без изменений (+1,9%). Это можно объяснить действием нескольких факторов. Во-первых, пребывание в природной среде само по себе обладает восстановительным эффектом (восстановление внимания, снижение стресса). Во-вторых, вариативность условий outdoor-тренировок снижает эффект монотонии, повышает эмоциональную насыщенность занятий. В-третьих, групповые занятия на природе способствуют формированию более тесных социальных связей, что позитивно сказывается на социальном благополучии.

Таблица 1  
Сравнительная динамика показателей студентов  
в ходе педагогического эксперимента

Показатель	Группа	До эксперимента ( $M \pm \sigma$ )	После эксперимента ( $M \pm \sigma$ )	Прирост, %	Достоверность различий
Выносливость (бег), сек	ЭГ	732, 4 ± 48,3	627,5 ± 42,1	- 14,3 %	$p < 0,01$
	КГ	728, 6 ± 51,2	691,3 ± 49,8	- 5,1 %	$p > 0,05$

## Окончание таблицы 1

Показатель	Группа	До эксперимента ( $M \pm \sigma$ )	После эксперимента ( $M \pm \sigma$ )	Прирост, %	Достоверность различий
Скоростно-силовые качества (прыжок), см	ЭГ	198,4 ± 15,3	221,8 ± 14,7	+11,8%	p < 0,05
	КГ	197,8 ± 16,1	209,4 ± 15,3	+5,9%	p > 0,05
Уровень психического благополучия, баллы	ЭГ	68,3 ± 10,2	78,7 ± 9,1	+15,2%	p < 0,01
	КГ	69,1 ± 9,8	70,4 ± 10,5	+1,9%	p > 0,05
Индекс экологической ответственности, баллы	ЭГ	42,5 ± 11,3	59,8 ± 10,1	+40,7%	p < 0,001
	КГ	43,2 ± 10,9	44,1 ± 11,2	+2,1%	p > 0,05
Приверженность ЗОЖ (самооценка), баллы	ЭГ	55,1 ± 12,4	70,3 ± 11,5	+27,6%	p < 0,01
	КГ	54,8 ± 12,0	59,2 ± 12,8	+8,0%	p < 0,05

## *2. Формирование экологической ответственности.*

Наиболее значимые изменения произошли в уровне экологической ответственности. В экспериментальной группе прирост составил впечатляющие 40,7%, в то время как в контрольной группе он был статистически незначим (2,1%). Это принципиально важный результат, требующий содержательной интерпретации.

Во-первых, полученные данные подтверждают гипотезу о том, что для формирования устойчивых экологических установок недостаточно просто находиться на природе во время занятий спортом. В контрольной группе студенты также могли посещать парки в свободное время, однако это не привело к росту экологической ответственности. Следовательно, решающую роль сыграл именно комплексный подход, реализованный в экспериментальной программе.

Во-вторых, важным фактором стало включение теоретического компонента, раскрывающего взаимосвязь здоровья человека и состояния окружающей среды. Студенты получили научные знания о том, как загрязнение воздуха влияет на спортивные результаты, как изменение климата сказывается на возможностях для занятий спортом, какой экологический след оставляет индустрия фитнеса.

В-третьих, решающее значение имел личный чувственный опыт взаимодействия с конкретной природной территорией. Регулярные занятия в одном и том же парковом массиве способствовали формированию эмоциональной привязанности к этому месту, восприятию его как «своего», значимого пространства.

В-четвертых, включение студентов в практическую деятельность по уборке и благоустройству данной территории перевело знания и эмоции в конкретные действия, закрепив паттерны экологически ответственного поведения. Этот результат опровергает опасения о неизбежности «нейтрального переноса» и доказывает, что правильно организованный педагогический процесс способен соединить спорт и экологию в сознании студентов.

Полученные данные согласуются с выводами А.А. Нестеровой и соавторов о том, что социальное творчество, реализуемое через добровольную природоохранную деятельность, выступает эффективным средством формирования экологических ценностей у студентов физкультурных специальностей [4, с. 99–101].

## *3. Корреляционный анализ и взаимосвязь показателей.*

Для визуализации взаимосвязей между исследуемыми параметрами был проведен корреляционный анализ, а также

дополнительное сравнение групповых средних. С целью более наглядного представления выявленной закономерности все студенты экспериментальной группы были разделены на три подгруппы по терцильному принципу на основе их итогового индекса экологической ответственности:

- низкий уровень (нижний терциль,  $n=35$ ) – студенты с индексом экологической ответственности от 42 до 51 балла;
- средний уровень (средний терциль,  $n=35$ ) – студенты с индексом от 52 до 61 балла;
- высокий уровень (верхний терциль,  $n=35$ ) – студенты с индексом от 62 до 78 баллов.

На рисунке 1 представлена столбчатая диаграмма, демонстрирующая средние значения показателя приверженности здоровому образу жизни в каждой из выделенных подгрупп.

Как видно из представленных данных, прослеживается четкая положительная динамика: студенты с более высоким уровнем экологической ответственности демонстрируют и более высокие показатели приверженности здоровому образу жизни. Различия между группами являются статистически значимыми (однофакторный дисперсионный анализ ANOVA:  $F(2,102) = 34,7$ ;  $p < 0,001$ ). Попарные сравнения (post-hoc тест Тьюки) подтвердили значимость различий между всеми тремя группами ( $p < 0,01$  для всех пар).



Рис. 1. Средние значения приверженности здоровому образу жизни у студентов экспериментальной группы с различным уровнем экологической ответственности (баллы)

Дополнительно проведенный корреляционный анализ Пирсона выявил сильную прямую связь между индивидуальными

значениями экологической ответственности и приверженности ЗОЖ ( $r = 0,782$ ;  $p < 0,001$ ). Полученная высокая корреляция позволяет утверждать, что формирование экологического сознания закономерно и предсказуемо способствует росту ответственности человека за собственное здоровье. Студенты, начавшие воспринимать природу как ценность и среду для жизни, стали более осознанно подходить к выбору продуктов питания (предпочтение экологически чистым продуктам), режиму дня и регулярности тренировок.

Этот феномен можно интерпретировать в рамках концепции «экологичного образа-Я», разработанной Д.А. Раевой [6, с. 209–212]. Согласно этой концепции, экологичность является интегральной характеристикой личности, проявляющейся во всех сферах жизнедеятельности, включая отношение к собственному телу и здоровью. Формирование целостного экологичного самосознания закономерно приводит к пересмотру повседневных практик в сторону большей осознанности и ответственности.

Интересно также отметить корреляцию между регулярностью занятий на открытом воздухе и изменением отношения к городской среде. Студенты экспериментальной группы в постэкспериментальных интервью отмечали, что стали более критично оценивать качество воздуха, наличие зеленых насаждений, чистоту парковых зон. У них сформировался своего рода «экологический запрос» к городской среде, что может в дальнейшем стимулировать их гражданскую активность в сфере защиты окружающей среды.

#### *4. Блочная модель трансформации физического воспитания.*

Обобщая полученные теоретические и эмпирические результаты, мы разработали блочную модель трансформации физического воспитания в высшей школе, направленную на формирование экологической ответственности и приверженности здоровому образу жизни. Модель включает четыре взаимосвязанных блока.

*1. Целевой блок.* Определяет стратегические ориентиры трансформации: формирование эколого-ориентированной личности студента, обладающей высоким уровнем физического здоровья, развитым экологическим сознанием и устойчивыми навыками здорового образа жизни. Целевой блок конкретизируется в системе задач: образовательных (формирование системы знаний о взаимосвязи здоровья и окружающей среды), воспитательных (развитие экологической ответственности как качества личности) и развивающих

(совершенствование физических качеств в гармонии с природной средой).

2. *Содержательный блок.* Включает три компонента:

– когнитивный компонент: знания о влиянии экологических факторов на организм человека, об адаптационных возможностях, об экологическом следе спортивной деятельности, о принципах устойчивого развития;

– ценностно-мотивационный компонент: формирование ценности природы как среды обитания и условия здоровья, развитие мотивации к экологически ответственному поведению, осознание личной причастности к решению экологических проблем;

– деятельностный компонент: практические навыки организации занятий физической культурой с учетом экологических условий, умения минимизировать негативное воздействие на природу, опыт участия в природоохранных мероприятиях.

<b>ЦЕЛЕВОЙ БЛОК</b>		
Цель: формирование эколого-ориентированной личности студента		
<b>СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК</b>		
КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ	ЦЕННОСТНО- МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ	ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ
<b>ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ БЛОК</b>		
<b>Формы:</b> – outdoor-занятия – лекции – экотропы – волонтерские акции – проектная деятельность	<b>Методы:</b> – проблемное изложение – исследовательские – метод проектов – кейс-метод – игровое моделирование	<b>Средства:</b> – природная среда – портативное оборудование – цифровые платформы – учебные пособия
<b>ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК</b>		
<b>Критерии:</b> – физическое здоровье – экологическая ответственность – приверженность ЗОЖ	<b>Показатели</b> (см. таблицу 1)	<b>Уровни:</b> – низкий – средний – высокий – продвинутый

Рис. 2

3. *Организационно-деятельностный блок.* Раскрывает механизмы реализации модели:

– формы организации: учебные занятия на открытом воздухе (с дифференциацией по сезонам и погодным условиям), экологические тропы, туристские походы, экологические квесты, волонтерские акции, проектная деятельность;

– методы обучения: проблемное изложение, исследовательские методы, метод проектов, кейс-метод, игровое моделирование экологических ситуаций;

– средства обучения: природная среда как универсальное средство физического воспитания, портативное оборудование для outdoor-тренировок, средства мониторинга качества окружающей среды, цифровые платформы для трекинга экологического следа.

*4. Оценочно-результативный блок.* Включает критерии и показатели эффективности:

– критерий физического здоровья: показатели физической подготовленности, функционального состояния, адаптационных резервов;

– критерий экологической ответственности: уровень сформированности экологических знаний, эмоционально-ценностное отношение к природе, готовность к природоохранной деятельности;

– критерий приверженности ЗОЖ: регулярность самостоятельных занятий, характер питания, отсутствие вредных привычек, удовлетворенность качеством жизни.

Предложенная модель носит универсальный характер и может быть адаптирована к условиям конкретного вуза с учетом региональных экологических особенностей, материально-технической базы и уровня подготовленности студентов.

#### *Выводы.*

Подводя итог проведенному теоретико-эмпирическому исследованию, можно сформулировать следующие основные выводы.

*1. Обоснована необходимость трансформации физического воспитания.* Традиционная модель физического воспитания в высшей школе, ориентированная преимущественно на выполнение нормативных требований и реализуемая в закрытых помещениях, не в полной мере соответствует вызовам современности и задачам устойчивого развития. Она не использует воспитательный потенциал взаимодействия с природной средой и не способствует формированию экологической ответственности студентов. Назрела объективная необходимость перехода к эколого-ориентированной модели физического воспитания.

2. *Доказана эффективность разработанной модели.* Разработанная и апробированная модель физического воспитания, основанная на регулярных outdoor-занятиях в сочетании с экологическим просвещением и волонтерской природоохранной деятельностью, показала значительное преимущество перед традиционной формой проведения занятий. В экспериментальной группе зафиксирован достоверно более высокий прирост показателей физической подготовленности (выносливость +14,3%, скоростно-силовые качества +11,8%), психического благополучия (+15,2%) и экологической ответственности (+40,7%).

3. *Выявлен синергетический эффект интеграции физкультурного и экологического образования.* Установлена сильная прямая корреляционная связь ( $r=0,782$ ) между уровнем сформированности экологической ответственности и приверженностью здоровому образу жизни. Это доказывает, что экологическое воспитание и формирование здорового образа жизни представляют собой взаимосвязанные процессы, и их интеграция в рамках дисциплин по физической культуре дает устойчивый синергетический эффект. Воспитание бережного отношения к природе через физическую культуру является эффективным каналом для формирования устойчивых привычек здорового поведения.

4. *Подтверждено позитивное влияние занятий на открытом воздухе на ментальное здоровье.* Занятия физическими упражнениями в естественных природных ландшафтах приводят к достоверно более значимому улучшению показателей эмоционального, психологического и социального благополучия студентов (прирост 15,2%) по сравнению с занятиями в закрытых помещениях. Физическая активность в природной среде выступает мощным буфером против стресса и тревожности, характерных для современного поколения студентов, и способствует профилактике эмоционального выгорания.

5. *Разработана научно обоснованная блочная модель трансформации.* Предложенная блочная модель (целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный блоки) задает целостное представление о процессе трансформации физического воспитания и может служить основой для проектирования рабочих программ и воспитательных систем в вузах. Модель учитывает региональные экологические особенности и

может быть адаптирована к конкретным условиям образовательной организации.

6. *Определены практические рекомендации для внедрения.* Полученные результаты служат научным обоснованием для пересмотра рабочих программ по физической культуре в высшей школе. Рекомендуется включение модулей по адаптивному outdoor-тренингу с дифференциацией по экологическим условиям, теоретических разделов по экологической физиологии и климатической грамотности, а также элементов проектной деятельности, направленной на улучшение экологической среды кампуса и прилегающих территорий.

7. *Подтверждено соответствие глобальной и национальной повестке.* Предложенная трансформация полностью коррелирует с задачами, обозначенными в документах ООН в области устойчивого развития (ЦУР 3, 4, 13), и соответствует приоритетам государственной политики Российской Федерации в сфере образования, экологии и здоровья нации. Реализация данной модели позволяет готовить специалистов, обладающих не только профессиональными компетенциями, но и развитым экологическим сознанием и ответственностью за свое здоровье и здоровье планеты.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на изучение долгосрочных (лонгитудных) эффектов предложенной модели, на разработку регионально-адаптированных программ, учитывающих специфику климатических и экологических условий различных территорий России, а также на создание диагностического инструментария для оценки сформированности эколого-ориентированных компетенций у студентов.

#### ***Библиографический список к главе 8***

1. Глебов В.В. Эколого-формирующие фитотехнологии и их влияние на визуальную среду современных городов / В.В. Глебов, О.М. Радионова, Е. В. Аникина // Сборник материалов конференции «Визуальные образы современной культуры: идеалы и идеологии» (к 25-летию теологического образования в г. Омске) – Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2020. – С. 111–114. – ISBN 9785777924629.

2. Зиятдинова А.И. Влияние экологических факторов на физическое развитие детей 13 лет / А.И. Зиятдинова, А.М. Шигапова // Актуальные вопросы образования и науки: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (Тамбов, 30 декабря 2013 года). – В 14 ч. Ч. 12. – Тамбов: Консалтинговая компания Юком, 2014. – С. 63–64. – EDN STLBMX.

3. Зорин И.В. Профессиональное образование и карьера в туризме: учеб. для магистратуры по направлению «Менеджмент» и аспирантуры / И.В. Зорин, А.И. Зорин. – М.: Совет. спорт, 2005. – 525 с. – ISBN 5-9718-0058-2. EDN QUYFPJ

4. Нестерова А.А. Социальное творчество как средство формирования экологических ценностей студентов факультетов физической культуры и спорта / А.А. Нестерова, Л.И. Еремина, О.В. Четайкина // Теория и практика физической культуры. – 2019. – №2. – С. 99–101. – ISSN 0040-3601. – EDN YUMZMT.

5. Программа действий «Повестка дня на XXI век». Принята Конференцией ООН по окружающей среде и развитию, Рио-де-Жанейро, 1992. – URL:

[https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/agenda21.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/agenda21.shtml)  
(дата обращения: 19.02.2026).

6. Раева Д.А. «Экологичный образ-я» личности: теоретическое понимание и практическое исследование / Д.А. Раева, И.В. Черемисова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №4 (65). – С. 209–212. EDN ZEJHPJ

7. Раева Д.А. Теоретико-психологическая модель экологичного самосознания современных подростков / Д.А. Раева // Северо-кавказский психологический вестник. – 2015. – Т. 13. №4. – С. 36–38. – ISSN 1819-4974. – EDN VFZVVL.

8. Раева Д.А. Формирующий потенциал занятий физической культуры в развитии самосознания личности / Д.А. Раева // Физическое воспитание и спортивная тренировка. – 2015. – №1 (11). – С. 91–95. – ISSN 2311-8776. – EDN TQAOWX.

9. Указ Президента РФ от 19 апреля 2017 г. №176 «О Стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71559074/> (дата обращения: 19.02.2026).

10. Указ Президента РФ от 31 декабря 2015 г. №683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71196054/> (дата обращения: 19.02.2026)

11. 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).

12. GreenPE-An innovative Physical Education model for sustainable personal and environmental health // University of Pecs. 2024. URL: <https://www.ttk.pte.hu/en/about-the-faculty/institutes/institute-of-sport-science-and-physical-education/greenpe-project/> – (дата обращения: 19.02.2026).

13. Kovács E. Examining the relationship between sport, physical activity and «Green Attitudes» among students in different university programmes / E. Kovács [et al.] // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2025. Vol. 22. No. 9. P. 1123. DOI: 10.3390/ijerph22091123.

14. Li X. Chain relationship between cumulative ecological risk and physical activity pattern on college students mediated by exercise atmosphere and self-control / X. Li [et al.] // Scientific Reports. 2025. Vol. 15. P. 35767. DOI: 10.1038/s41598-025-19836-4. EDN HXZLQN

15. Moradi A. Promoting Environmental Behaviors through Educational Sports Interventions: A Meta-Analysis / A. Moradi, M. Naderi // ورزش در پژوهش تربیتی (Research in Educational Sports). 2025. Vol. 13. No. 36. Pp. 117–136. URL: [https://res.ssrc.ac.ir/article\\_4739.html?lang=en](https://res.ssrc.ac.ir/article_4739.html?lang=en) (дата обращения: 19.02.2026).

16. Project GreenPE: not your usual PE class. Project conclusion in Slovakia // University of Pecs. 2025. – URL: <https://www.ttk.pte.hu/en/news/2025-07-14-project-greenpe-not-your-usual-pe-classproject-conclusion-in-slovakia> (дата обращения: 19.02.2026).

## ГЛАВА 9

### КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**Аннотация:** в главе рассматривается актуальная проблема цифровой трансформации системы высшего физкультурного образования. Автор обосновывает необходимость пересмотра подходов к подготовке будущих учителей физической культуры, которые в своей профессиональной деятельности сталкиваются с поколением учеников, выросших в цифровой среде. Отмечается противоречие между потребностью образовательных организаций в педагогах, владеющих современными информационно-коммуникационными технологиями, и недостаточной разработанностью методик формирования таких компетенций в вузах.

В главе подробно анализируются педагогические условия, необходимые для успешной интеграции цифровых навыков в образовательный процесс: внедрение цифрового компонента в профильные дисциплины, создание современной материально-технической базы, повышение цифровой квалификации преподавательского состава, а также усиление практической направленности обучения через педагогическую практику и использование методов геймификации. Особое внимание уделяется этико-правовым аспектам работы с персональными данными учащихся и формированию у будущих педагогов установки на непрерывное самообразование в условиях быстрого устаревания технологий.

В заключении делается вывод о том, что формирование цифровых компетенций является сложной, многогранной задачей, требующей комплексного подхода. Реализация описанных условий позволит готовить востребованных специалистов, способных эффективно взаимодействовать с учениками «цифрового поколения» и использовать современные технологии для повышения мотивации, моторной плотности уроков и общего укрепления здоровья подрастающего поколения.

**Ключевые слова:** цифровые компетенции, учитель физической культуры, профессиональная подготовка, цифровизация образования, информационно-коммуникационные технологии.

**Abstract:** *the chapter discusses the current problem of digital transformation of the higher physical education system. The author substantiates the need to review approaches to the training of future physical education teachers who, in their professional activities, face a generation of students who grew up in a digital environment. There is a contradiction between the need of educational organizations for teachers who possess modern information and communication technologies, and the lack of development of methods for the formation of such competencies in universities.*

*The chapter analyzes in detail the pedagogical conditions necessary for the successful integration of digital skills into the educational process: the introduction of a digital component in specialized disciplines, the creation of a modern material and technical base, improving the digital skills of teaching staff, as well as strengthening the practical orientation of learning through pedagogical practice and the use of gamification methods. Special attention is paid to the ethical and legal aspects of working with students' personal data and the formation of future teachers' attitudes towards continuous self-education in conditions of rapid technology obsolescence.*

*In conclusion, it is concluded that the formation of digital competencies is a complex, multifaceted task that requires an integrated approach. The implementation of the described conditions will make it possible to train in-demand specialists who are able to effectively interact with students of the "digital generation" and use modern technologies to increase motivation, motor density of lessons and general health promotion of the younger generation.*

**Keywords:** *digital competencies, physical education teacher, professional training, digitalization of education, information and communication technologies.*

*Введение.*

Современное образование переживает цифровую трансформацию, затрагивающую все дисциплины, включая физическую культуру. Если раньше считалось, что ключевыми инструментами учителя физкультуры являются личный пример и педагогическое мастерство, то сегодня ситуация изменилась. Нынешние школьники выросли в цифровой среде, и для них гаджеты и онлайн-взаимодействие – неотъемлемая часть жизни. В таких условиях учитель физкультуры, не обладающий цифровыми навыками, рискует оказаться невостребованным и непонятым для своих учеников.

Эта проблема становится особенно актуальной в свете требований профессиональных стандартов и образовательных стандартов высшего образования, которые предписывают педагогам владеть информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ). В отличие от учителей гуманитарных и естественно-научных дисциплин, для которых вопросы цифровизации уже глубоко исследованы, для преподавателей физической культуры эта область остается относительно новой и недостаточно осмысленной. Многие студенты физкультурных вузов, будучи активными пользователями смартфонов и фитнес-приложений, не всегда осознают, как эти инструменты могут быть эффективно интегрированы в их будущую профессиональную деятельность.

Таким образом, возникает явное противоречие: с одной стороны, существует острая потребность в учителях физической культуры, способных применять цифровые технологии в образовательном процессе, а с другой – система высшего образования пока не обеспечивает полноценное формирование этих компетенций. Зачастую цифровые навыки студенты приобретают спонтанно, вне профессионального контекста.

Данная глава ставит своей целью, опираясь на теоретические исследования и практические наблюдения, определить суть и структуру цифровых компетенций будущих учителей физической культуры, а также выявить педагогические условия, способствующие их целенаправленному и эффективному развитию в рамках вузовской подготовки.

#### *Обсуждение.*

Прежде чем обсуждать развитие цифровых компетенций, необходимо уточнить само понятие. В научной среде используются различные термины, такие как «информационная компетенция», «ИКТ-компетентность» и «цифровая грамотность». Мы считаем, что «цифровые компетенции» – наиболее подходящий термин, поскольку он охватывает не только технические навыки работы с компьютером, но и способность критически анализировать информацию, применять цифровые инструменты для профессиональных задач и осознавать риски цифрового пространства.

Как отмечает А.К. Сельский [8], интеграция передовых технологий в физкультурно-спортивный сектор открывает новые горизонты для граждан, оптимизирует деятельность спортивных организаций, значительно повышает зрелищность мероприятий, способствует улучшению экономических показателей субъектов

отрасли, а также укрепляет здоровье лиц, активно занимающихся физической культурой и спортом. Это подтверждается современными реалиями: использование фитнес-браслетов для контроля нагрузки или мобильных приложений для индивидуальных тренировок на уроках физкультуры, что еще недавно казалось невыполнимым, сегодня стало нормой. Учитель должен быть готов к этим изменениям.

Л.А. Семенов [9] подчеркивает значимость инновационных технологий в физкультурном образовании не только как инструмента обучения, но и как средства повышения мотивации учащихся. Будущий учитель должен не просто владеть базовыми цифровыми навыками, но и уметь интегрировать цифровые инструменты в целостный образовательный процесс для достижения педагогических целей.

Опираясь на исследования М.Ю. Сигачева и А.М. Галимова [10] о влиянии цифровой среды на подготовку педагогов, а также на собственные размышления, мы предлагаем следующую структуру цифровых компетенций для учителя физической культуры.

Для эффективного использования цифровых инструментов в обучении мы выделяем четыре основных аспекта.

1. Мотивация: двигатель прогресса.

По нашему мнению, это самый главный элемент. Если у обучающегося отсутствует стремление к освоению нового, если он придерживается устаревших взглядов («раньше и без этого справлялись»), то никакие технологические новшества не принесут пользы. Стимул к обучению возникает тогда, когда студент осознает практическую ценность цифровых инструментов для своей будущей профессиональной деятельности. Яркий пример – когда на практике ученик видит, как видеозапись его упражнения позволяет мгновенно выявить ошибки, что делает процесс обучения более эффективным и побуждает к дальнейшему развитию.

2. Когнитивный компонент: фундамент знаний.

Этот аспект охватывает систему знаний. Обучающийся должен быть осведомлен о существующих цифровых ресурсах в области физической культуры, владеть методиками их применения и понимать, как выбирать качественный контент. Сюда же относится знание основ информационной безопасности, поскольку работа с персональными данными учащихся требует ответственного подхода. Как подчеркивают В.К. Бальсевич и Л.И. Лубышева в ряде своих работ [1], в основе физкультурно-спортивной деятельности лежат

фундаментальные ценности, включающие в себя глубокие знания о том, как её правильно организовать, какие методики тренировок наиболее эффективны, а также практические умения по восстановлению организма после интенсивных нагрузок. Не менее важен и самоконтроль. Совокупность этих факторов позволяет планомерно и осознанно развивать, и улучшать физические возможности человека. И современные образовательные технологии в этой связи, на наш взгляд, должны способствовать формированию позитивного отношения к здоровью, а значит, и цифровая информация, предоставляемая педагогом, должна быть прежде всего надёжной и полезной.

### 3. Деятельностный компонент: практические навыки.

Этот компонент включает в себя практические умения и навыки. К ним относятся: владение навыками работы с видео (съёмка, редактирование, анализ), умение использовать фитнес-приложения и носимые устройства, способность создавать простые цифровые образовательные материалы (тесты, викторины, интерактивные плакаты), а также навыки ведения электронного документооборота и работы с электронным журналом. Важно также умение эффективно общаться с учениками и их родителями в цифровом пространстве (например, через мессенджеры или школьные платформы). В этом контексте актуальна точка зрения Левина И.Л. [5] о том, что само внедрение в практику дистанционных технологий в массовом применении связано с целым рядом объективных и субъективных трудностей и ограничений, связанных с пандемией COVID-19. Что, в свою очередь, выявило серьёзную проблему психологической и технической неготовности многих тренеров к переходу на удалённый режим работы и использование дистанционных образовательных технологий. На сегодня можно констатировать тот факт, что современный учитель физкультуры может использовать социальные сети для постановки задач на каникулы в формате челленджей или вести спортивный блог класса, что, в свою очередь, также требует определенных навыков.

### 4. Рефлексивный компонент: критическое осмысление.

Этот аспект подразумевает способность анализировать собственную деятельность в цифровой среде, оценивать эффективность используемых инструментов, а также осознавать потенциальные риски и ограничения. Например, важно понимать, что чрезмерное использование гаджетов на уроке может снизить его моторную

плотность, что является критичным для физической культуры. Педагог должен уметь находить оптимальный баланс.

Остается открытым вопрос о том, как эффективно формировать необходимые компетенции в вузовской среде. А.Р. Зайцева [3] в своей работе указывает на то, что инновационная деятельность представляет собой актуальный методологический подход, который способствует глубокому переосмыслению педагогической практики и позволяет выявить ключевые направления для её модернизации. Это в полной мере относится и к подготовке педагогов. Несмотря на наличие в учебных планах физкультурных вузов дисциплин, связанных с информационными технологиями, они зачастую носят общий характер и не отражают специфику профессиональной деятельности. Студенты осваивают стандартные офисные программы, но испытывают трудности с их применением в школьной практике. Требуется системный подход, при котором цифровые компетенции будут не отдельным блоком, а интегрированы во все учебные дисциплины, включая профильные. Так, на занятиях по гимнастике студенты могли бы анализировать видеозаписи упражнений, на спортивных играх – использовать специализированное ПО для моделирования тактических схем, а при изучении теории и методики физической культуры – разрабатывать цифровые образовательные ресурсы для конкретных уроков. Реализация такого подхода предполагает, что сами преподаватели вузов должны обладать соответствующими цифровыми навыками, что на данный момент представляет собой отдельную сложность. Мешев И.Х. [6] отмечает, что внедрение передовых образовательных технологий в процесс физической подготовки достигается путем интеграции инновационных методик обучения, что существенно повышает эффективность данного вида образовательной деятельности. Этот принцип может быть успешно применен и к подготовке студентов, предлагая им задания различной степени сложности с применением цифровых инструментов, что позволит каждому обучающемуся развиваться в соответствии со своими возможностями и предпочтениями.

Ключевым фактором для развития цифровых навыков студентов является наличие в вузе современной цифровой образовательной среды. Это понятие шире, чем просто техническое оснащение вроде компьютеров и проекторов. Оно включает в себя доступ к фитнес-гаджетам, спортивным объектам, где можно применять

новые технологии, а также возможность работать со специализированным программным обеспечением.

Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма служит ярким примером вуза, который успешно создал такую среду благодаря своей развитой материально-технической базе. Это приводит к логичному выводу: обучение на современных тренажерах с датчиками и приложениями формирует у студентов иное представление о будущей профессии, нежели обучение с использованием устаревших инструментов вроде секундомера и свистка, которые оставляют архаичное представление о работе.

Не менее важна и педагогическая практика. Именно во время стажировки в школе студенты сталкиваются с реальными профессиональными задачами и осознают свои пробелы в знаниях и навыках. Если перед практикой студентам поручить разработку и проведение части урока с применением цифровых технологий, а затем провести анализ результатов, это станет мощным стимулом для развития их компетенций. Кроме того, взаимодействие с опытными учителями, уже активно использующими цифровые инструменты, предоставляет студентам бесценный практический опыт и открывает возможности для наставничества.

Исследования Емалетдиновой Г.Э. и соавторов [2] подтверждают, что геймификация на сегодня эффективно применяется в физическом воспитании школьников. Будущие педагоги должны не только быть осведомлены о геймификации, но и владеть навыками ее применения с помощью цифровых инструментов. Это включает в себя создание рейтингов, выдачу цифровых наград за успехи и организацию онлайн-соревнований. Для освоения этих навыков необходима специальная подготовка, которую вуз должен обеспечить.

Современное общество переживает цифровую трансформацию, и подготовка будущих учителей к работе в этих условиях становится критически важной. Как отмечает Е.Н. Зозуля [4], трудности внедрения новых образовательных стандартов (ФГОС) в школах часто обусловлены цифровым разрывом между педагогами и учениками. Если учитель не владеет «цифровым языком» современных подростков, эффективное взаимодействие становится в большинстве случаев невозможным. Поэтому развитие цифровых навыков – это не дань моде, а залог серьезного профессионального успеха.

На сегодня становится совершенно ясно, полагает Л.М. Певцына [7], что ключ к повышению общей и физической культуры молодежи, а значит, и к прогрессу всего общества, находится в руках творческого учителя физической культуры. По её мнению, и мы с этим вполне согласны, – это должен быть специалист с уникальным стилем, высокой адаптивностью, мастерски владеющий профессиональным общением и педагогическими инструментами, способный к независимому мышлению и готовый брать на себя ответственность за достижение поставленных целей. Учитель, демонстрирующий готовность к постоянному обучению и освоению нового, особенно в цифровой сфере, служит вдохновляющим примером для учеников. Следовательно, вузовская подготовка должна прививать установку на непрерывное самообразование, включая цифровые технологии.

Однако анализ структуры цифровых компетенций выявляет проблему: в вузах наблюдается перекос в сторону теории. Студенты получают знания о цифровых технологиях, но им не хватает практических навыков. В итоге выпускники могут рассуждать о преимуществах фитнес-браслетов, но не умеют их подключить к школьной сети, синхронизировать данные или использовать их для оценки успеваемости. Теоретические знания без практического применения становятся бесполезным багажом.

Внедрение цифровых технологий в преподавание физкультуры сталкивается с серьезными трудностями, особенно из-за специфики работы учителя: ограниченное время урока (40–45 минут) и частое отсутствие доступа к стационарному оборудованию (розетки, проекторы, стабильный интернет). В таких условиях недостаточно просто требовать использования ИКТ. Необходимо целенаправленно развивать у студентов практические навыки быстрого развертывания цифровой среды в любых условиях. Это включает умение создавать мобильную точку доступа, работать с заранее загруженным контентом в офлайн-режиме, а также эффективно использовать голосовых помощников и быстрые команды, чтобы не отвлекаться от управления классом.

Помимо этого, мы считаем, что в перечне необходимых компетенций отсутствует важный этико-правовой блок. Современный учитель физкультуры постоянно взаимодействует с персональными данными учащихся через фитнес-браслеты, приложения для здоровья, фото- и видеосъемку на уроках. Будущие педагоги должны четко понимать юридические аспекты: когда можно снимать детей, куда можно публиковать материалы, как правильно хранить

конфиденциальную информацию. Отсутствие систематического обучения этим вопросам в учебных планах создает риск серьезных правонарушений.

Ключевым моментом является роль самого преподавателя вуза как проводника цифровой культуры. Мы часто фокусируемся на обучении студентов, упуская из виду, что школьный учитель физкультуры не станет применять новые технологии, если не увидит их использования в университете. Если преподаватель приходит на занятия с устаревшими инструментами, а лекции проводятся без презентаций и интерактивных элементов, то все разговоры о цифровизации окажутся бессмысленными. Студенты учатся не столько по программе, сколько на примере своего наставника. Поэтому для развития цифровых навыков у студентов необходимо в первую очередь повышать цифровую квалификацию самих преподавателей.

Зарубежный опыт показывает, что от отдельных курсов по информатике отказались, интегрировав цифровые инструменты непосредственно в профессиональные дисциплины. Например, на занятиях по плаванию студенты анализируют видеотехнику друг друга через специальные приложения, а на спортивной медицине осваивают электронные медицинские карты. Нам также следует двигаться в этом направлении. Цифровые компетенции должны стать не дополнением к профессии, а её неотъемлемой частью, наравне с базовыми навыками, такими как демонстрация упражнений или оказание первой помощи.

Учитывая стремительное развитие технологий, мы не можем предоставить студентам полный набор знаний, который останется актуальным на протяжении всей их карьеры. Современные технологии устаревают за 2–3 года, в то время как преподаватели работают годами, а то и десятилетиями. Поэтому первостепенной задачей становится не столько передача готовых знаний, сколько развитие у студентов способности к непрерывному самообучению в цифровой среде. Студенты должны не просто знать, как работает конкретное приложение сегодня, но и понимать логику эволюции цифровых сервисов, уметь самостоятельно осваивать новые интерфейсы и критически оценивать их педагогический потенциал. Без этого навыка выпускник быстро потеряет свою конкурентоспособность и актуальность как высококвалифицированный специалист.

В заключение хотелось бы акцентировать внимание на том факте, что формирование цифровых компетенций у будущих учителей физической культуры представляет собой сложную, многогранную задачу. Она не может быть решена путём введения

отдельно-взятой дисциплины. Здесь, по нашему убеждению, требуется комплексная работа, включающая пересмотр содержания всех профильных предметов, создание современной материально-технической базы, повышение квалификации преподавателей вузов и усиление практической направленности образовательного процесса. При этом следует осознавать, что все цифровые компетенции являются средством, а не самоцелью. Их главная задача – способствовать воспитанию физически развитого, здорового и мотивированного подрастающего поколения.

*Заключение.*

Наш теоретический анализ убедительно демонстрирует, что проблема формирования цифровых компетенций у будущих учителей физической культуры является крайне актуальной и требует самого пристального внимания как со стороны научного сообщества, так и практиков. В рамках данного исследования мы успешно достигли поставленной цели: мы определили, что цифровые компетенции учителя физической культуры представляют собой сложное, интегрированное качество личности. Оно включает в себя мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный аспекты, и отражает реальную готовность и способность эффективно применять цифровые технологии для решения профессиональных задач в условиях современной информационно-образовательной среды.

Анализ существующих исследований и наши собственные размышления позволяют заключить, что эффективное развитие этих компетенций возможно лишь при выполнении ряда ключевых педагогических условий. К ним относятся: обязательное включение цифрового компонента в содержание всех профильных дисциплин, обеспечение учебных заведений современным цифровым оборудованием, целенаправленная практическая подготовка студентов с акцентом на реальное применение технологий в школьной практике, а также готовность самого преподавательского состава к освоению и внедрению новых подходов.

Таким образом, формирование цифровых компетенций должно стать неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. Это позволит выпускникам вузов не только быть востребованными на рынке труда, но и успешно отвечать на запросы современной школы, а также эффективно взаимодействовать с учениками «цифрового поколения», превращая уроки физической культуры в по-настоящему интересный и современный образовательный процесс.

**Библиографический список к главе 9**

1. Бальсевич В.К. Теоретико-методические основы формирования здорового образа жизни подрастающего поколения в образовательных учреждениях России / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Актуальные вопросы профессиональной подготовки высококвалифицированных спортсменов различного возраста: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. / ред. В.К. Бальсевич [и др.]; под общ. ред. В.П. Губы. – М.; Смоленск, 2013. – С. 20–25.
2. Геймификация как метод обучения: особенности и возможности / Г.Э. Емалетдинова, В.С. Цилицкий, Н.В. Шершукова [и др.] // Московский экономический журнал. – 2022. – №3. – С. 702–708. DOI 10.55186/2413046X\_2022\_7\_3\_182. EDN FAZTAA
3. Зайцева А.Р. Новые инновационные технологии в физическом воспитании / А.Р. Зайцева // Наука-2020. – 2022. – № 3 (57). – С. 148–153. EDN ZRWDas
4. Зозуля Е.Н. Современный урок физической культуры: проблемы реализации требований ФГОС на текущем этапе в рамках начальной школы / Е.Н. Зозуля // Образование и воспитание. – 2024. – № 1 (47). – С. 7–9. EDN AZECSO
5. Левин И.Л. Дистанционные образовательные технологии в организации онлайн-тренировок / И.Л. Левин // Norwegian Journal of development of the International Science. – 2020. – № 42. – С. 66–70.
6. Мешев И.Х. Применение современных образовательных технологий на занятиях по физической подготовке / И.Х. Мешев // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 1. – С. 196–198. DOI 10.24411/2073-3305-2021-1-196-198. EDN VYXFKS
7. Певницына Л.М. Как построить урок физической культуры в соответствии с требованиями ФГОС / Л.М. Певницына // Научно-теоретический журнал. – 2013. – №2 (15). – С. 91–99.
8. Сельский А.К. Цифровая трансформация и инновационные технологии в спортивной индустрии: анализ глобальных тенденций и российских практик рынка спорттех / А.К. Сельский // Российский журнал информационных технологий в спорте. – 2024. – Т. 1. №2. – С. 34–45. DOI 10.62105/2949-6349-2024-1-2-34-45. EDN UNCSSTN
9. Семёнов Л.А. Принципы коррекционного развития кондиционных физических качеств у детей дошкольного возраста / Л.А. Семёнов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – №5 (171). – С. 285–291. EDN WEUGPV
10. Сигачев М.Ю. Цифровая образовательная среда: подготовка будущих педагогов по физкультуре и спорту к взаимодействию с учащимися / М.Ю. Сигачев, А.М. Галимов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2023. – №208. – С. 115–127. DOI 10.33910/1992-6464-2023-208-115-127. EDN JXYMRQ

## ГЛАВА 10

### ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ: ПЕРЕДОВЫЕ ПРАКТИКИ (НОВО-ДМИТРИЕВСКАЯ СРЕДНЯЯ ШКОЛА РАДИЩЕВСКОГО РАЙОНА УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

**Аннотация:** в главе сделан ретроспективный анализ физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности в сельской общеобразовательной школе на протяжении тридцати шести лет. Показана преемственность постановки одного из основных видов деятельности в школе от одного учителя физической культуры к другому без падения с сохранением качества физического воспитания со школьниками и поддержания высокого уровня учебной, внеклассной, внеурочной и внешкольной работы. Показано, что в сельской местности, где слабо развита инфраструктура, большая удаленность от города, физкультурно-оздоровительная деятельность на базе общеобразовательной школы является фактором, способствующим не только сохранению, укреплению здоровья и социализации подрастающего поколения, но фактором развития села. В главе дается описание практики по внедрению физкультурно-оздоровительной деятельности сельской в Ново-Дмитриевской средней школе Радищевского района Ульяновской области, охватывающий период с 1963 года по 2009 год и влияния физкультурно-оздоровительной деятельности на социализацию учащихся, физическую подготовленность и спортивные результаты.

**Ключевые слова:** национальные проекты, школьники, уроки физической культуры, соревнования, спортивные секции, общеобразовательная школа, физкультурно-оздоровительная работа.

**Abstract:** this paper provides a retrospective analysis of physical education, health improvement, and sports activities in a rural secondary school over a period of thirty-six years. It demonstrates the continuity of one of the main activities in the school from one physical education teacher to another, without compromising the quality of physical education for students and maintaining a high level of academic, extracurricular, and after-school activities. It has been shown that in rural areas with underdeveloped infrastructure and long distances from the city,

*physical education and health activities at a secondary school are a factor that not only contributes to the preservation, improvement of health, and socialization of the younger generation, but also to the development of the village. This chapter provides a description of the practice of introducing physical education and health activities in the rural Novo-Dmitrievskaya Secondary School in the Radishchevsky District of the Ulyanovsk Region, covering the period from 1963 to 2009, and the impact of physical education and health activities on the socialization of students, their physical fitness, and their athletic performance.*

**Keywords:** *national projects, schoolchildren, physical education lessons, competitions, sports clubs, secondary schools, and physical education and health activities.*

*Система физкультурно-оздоровительной деятельности  
в Ново-Дмитриевской средней школе  
в период с 1963 по 2009 год*

Здоровье детей и подростков в любом обществе и при любых социально-экономических и политических ситуациях является актуальнейшей проблемой и предметом первоочередной важности, так как оно определяет будущее страны, генофонд нации, научный и экономический потенциал общества и, наряду с другими демографическими показателями, является чутким барометром социально-экономического развития страны [19]. Принятая Правительством Российской Федерации Государственная программа «Развитие физической культуры и спорта» направлена на достижение следующих национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: сохранение населения, укрепление здоровья и повышение благополучия людей, поддержка семьи; реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности; комфортная и безопасная среда для жизни.

Национальные проекты, являющиеся одним из основных инструментов достижения утвержденных Президентом национальных целей развития и реализации программы социально-экономического развития России до 2030 года, содержат ключевые решения, направленные на укрепление экономики страны, обеспечение технологического суверенитета и улучшение жизни граждан. Национальные проекты молодежь и дети, семья, новые технологии обеспечения здоровья, продолжительная и активная жизнь, напрямую касаются сохранения и укрепления здоровья граждан нашей

страны и подрастающего поколения, в первую очередь, так как залог хорошего здоровья закладывается в период школьного обучения на всю последующую жизнь [7; 8; 19].

В национальной доктрине образования и в Федеральной программе развития образования в качестве ведущих выделяются задачи сохранения здоровья, оптимизации учебного процесса, разработки здоровьесберегающих технологий обучения и формирования ценности здоровья и здорового образа жизни [19]. В современных условиях общеобразовательная школа призвана выполнять не только образовательную функцию, но и заботиться о сохранении и укреплении здоровья детей, так как в школе обучались и обучаются все жители нашей страны и проблемой сохранения и укрепления здоровья необходимо заниматься именно здесь [1; 3; 6–8].

Известно, что хорошо поставленная физкультурно-оздоровительная деятельность в образовательном учреждении или организации является эффективным средством укрепления здоровья обучающихся, формирования привычек здорового образа жизни, повышения уровня их физической подготовленности, социализации личности, а значит и является мощным средством развития человеческого потенциала подрастающего поколения. Так как через школу проходят все, а значит формирование, сохранение и укрепление здоровья и формирование здорового образа жизни подрастающего поколения является важнейшим направлением в деятельности общеобразовательной школы [3; 6–8]. В настоящее время действует стратегия развития физической культуры и спорта на период до 2030 года, где поставлена задача повышения количества регулярно занимающихся физической культурой и спортом граждан и достичь показателя 65%. В первую очередь это касается учащейся молодежи. Данная мера позволит сохранить и укрепить здоровье детей и подростков и послужит хорошим основанием для формирования их человеческого капитал – образования, компетенций, навыков и умений и др. Вместе с тем хорошо известно, что уровень здоровья и связанная с ним физическая подготовленность учащейся молодежи претерпели изменения за последние десятилетия в негативную сторону [2–5; 9; 11; 13; 16], а значит необходимо предпринимать усилия для изменения существующего положения.

Необходимо отметить, что развитие физической культуры и спорта является мощным драйвером развития сельских территорий. С сельской местности сама естественная среда обитания создают очень хорошие условия для занятий физическими упражнениями, используя в том числе природные условия – естественные

водоемы, хорошие условия для занятий лыжными, конькобежными видами спорта в зимний период и условия для занятий игровыми видами спорта и легкой атлетикой – в летний период [6–8; 14; 15].

Подробнее остановимся на опыте физкультурно-оздоровительной деятельности в Ново-Дмитриевской средней школе в период с 1963 года по 1971 г. Данный опыт интересен тем, что за весь период существования этой школы в статусе средней система физкультурно-оздоровительной деятельности постоянно совершенствовалась и развивалась.

За все время существования Ново-Дмитриевской средней школы ее директорами были: Наместникова Анна Яковлевна – 1963–1966 гг.; Капитонов Анатолий Алексеевич – 1967–1971 гг.; Кнырева Вера Андреевна – 1971–1972 гг.; Фатьянова Вера Петровна – 1972–1974 гг.; Спирин Геннадий Григорьевич – 1974–1975 гг.; Блинков Николай Алексеевич – 1975–1981 гг.; Васин Сергей Александрович – 1981–1985 гг., 1997–2002 гг.; Чичаева Нина Константиновна – 1985–1997; Иевлева Любовь Анатольевна – 2002–2009 гг.

Учителем физической культуры в Ново-Дмитриевской средней школе в то время работали Блинков Николай Алексеевич – 1963–1971 гг.; Васин Сергей Александрович – 1971–2009 гг. (в период с 1981 года по 1985 год и с 1997 года по 2002 год Васин С.А. занимал должность директора Ново-Дмитриевской средней школы); Алькин Иван Викторович – 1981–1985 гг.

Блинков Николай Алексеевич является основоположником системы физкультурно-оздоровительной деятельности в Ново-Дмитриевской средней школе и родоначальником династии спортивных педагогов. Он начал работать в школе сразу после ее преобразования в среднюю, в 1963 году учителем физической культуры, музыки, трудового обучения и начальной военной подготовки. Необходимо отметить, что на территории Ново-Дмитриевского сельского совета с целью выполнения Всесоюзной программы Всеобуча первоначально были построены и пущены в 1930 году в эксплуатацию, четыре начальные школы в селах Новая Дмитриевка, Рязановка, Воскресеновка и Новоникольское, действовавшие до 1963 года. В тот же исторический период, в 1930 году, был организован колхоз «Память Ильича». В 1952 году в селе Новая Дмитриевка была открыта семилетняя, а в 1961 году восьмилетняя школа. В 1963 году было построено просторное и современное по тем временам здание, и школа была уже преобразована в среднюю.

Молодой учитель физической культуры Блинков Н.А. вместе с учениками, при непосредственной помощи колхоза «Память Ильича» своими руками на пришкольном участке соорудили спортивную площадку с беговыми дорожками, секторами для прыжков в длину и в высоту, волейбольной и баскетбольной площадками, не стандартным гимнастическим оборудованием. Площадь спортивной площадки была 2500 м<sup>2</sup>. Спортивный зал площадью всего 9 х 6 метров, располагался в полуподвальном помещении школы. Зал был маленький, но уютный, мы, ученики его очень любили и каждую перемену бежали именно в спортзал к учителю физической культуры, пообщаться, подвигаться. В спортивном зале было все самое необходимое для занятий снарядовой гимнастикой (брусья гимнастические, перекладина, конь, козел, два каната, гимнастические кольца, маты гимнастические, штанга, мячи, скакалки, лыжный инвентарь).



Рис. 1. На снимке: Блинков Н.А. (первый слева во втором ряду), первый слева в первом ряду Земсков Е.А. (учитель физики, впоследствии кандидат физико-математических наук, ведущий научный сотрудник АО «ГНЦ РФ-ФЭИ») с первыми выпускниками Ново-Дмитриевской средней школы 1968 года

Николаем Алексеевичем были организованы спортивные секции по различным видам спорта. Проводилось много школьных

спортивных соревнований, в том числе по легкой атлетике (прыжки в высоту, прыжки в длину, легкоатлетические многоборья, кроссы), лыжным гонкам, футболу, волейболу, пулевой стрельбе, гимнастике, проводились «Веселые старты». В тот период активно шла подготовка к районным и даже областным соревнованиям по легкой атлетике, лыжным гонкам, футболу, волейболу, баскетболу. В период работы учителем физической культуры Блинков Н.А. подготовил большое количество победителей районных соревнований в различных дисциплинах легкой атлетики (бег, прыжки, метания), в лыжных гонках, футболе, волейболе, пулевой стрельбе, в детской военно-патриотической игре «Зарница» и «Орленок». Были подготовлены спортсмены III и даже II спортивного разряда, учащиеся успешно выполняли нормы комплекса БГТО и ГТО СССР, получали удостоверения и значки. В тот период в сельской местности было большое количество детей, многие из них занимались легкой атлетикой, лыжными гонками, волейболом, футболом, пулевой стрельбой, хоккеем с шайбой и показывали на спортивных соревнованиях результаты третьего и второго спортивного разряда. И это несмотря на то, что спортивный инвентарь и экипировка в то время была намного хуже, чем сегодня. Так, мячи волейбольные и футбольные были в то время только шнуровые и подготовить мяч к игре тогда было отдельным искусством. Лыжи были только деревянные и, как правило, на валенках с мягким креплением, а на жестком креплении бегали только физорги классов и учащиеся, представляющие сборную команду школы на районных соревнованиях, так как лыжного инвентаря с жестким креплением на весь класс не хватало. В шестидесятые годы начали регистрироваться рекорды школы по легкой атлетике и лыжным гонкам.

В тот период спортивная работа что называется «кипела», а спортивные секции длились до позднего вечера. Физкультурно-спортивная работа проводилась в школе с утра до позднего вечера, активно привлекалась сельская колхозная молодежь к занятиям физической культурой и спортом, устраивались турниры по различным игровым видам спорта между школьниками и молодежью Ново-Дмитриевского сельского совета. Так, систематически проводились турниры по футболу не только внутри колхоза «Память Ильича», но и с приглашением молодежных команд из других населенных пунктов Радищевского района, Ульяновской и Саратовской области. В футбольных турнирах активное участие принимал и учитель Блинков Николай Алексеевич, он был лидером колхозной

команды на протяжении 60-х годов. В конце 60-х был организован Николаем Алексеевичем велопробег с учащимися школы до Белого озера и обратно (Николаевский район Ульяновской области), а это весьма внушительное расстояние по пересеченной местности (около 60 километров в одну сторону). Случались поломки велосипедов во время велопробега, но совместными усилиями их быстро устраняли.

В шестидесятые годы прошлого столетия много проводилось турниров между селами Воскресеновка, Рязановка и Новая Дмитриевка по хоккею с шайбой. Хоккейные площадки устраивались прямо на реке Терешка, проводили такие турниры, как правило, учащиеся старших классов под общим руководством учителя физической культуры. Модель физкультурно-оздоровительной деятельности в Ново-Дмитриевской средней школы была органично встроена в модель спортивно-оздоровительной деятельности сел Ново-Дмитриевского сельского Совета, включая взрослое население и сельскую молодежь. Данная модель представлена на рисунке 2.

Надо сказать, что в каждом из трех сел было по 2–3 мини-хоккейные площадки, где хоккейные баталии шли порой до ночи. Учащиеся сами расчищали лед от снега, сами мастерили ворота, экипировку, а играли на коньках с валенками, что было не совсем удобно из-за плохой устойчивости такого самодельного инвентаря, приходилось часто делать перевязку коньков из-за ослабления крепления из супони. С момента проведения водопровода в селе Рязановка в начале 70-х годов около водяных колонок каждую зиму заливали каток, но и на речке хоккейные площадки не пустовали и поддерживались в хорошем состоянии. Нашими кумирами, пропагандистами и вдохновителями игры в хоккей были Советские многократные чемпионы Мира и Олимпийских игр, прежде всего прославленная тройка Б.П. Михайлов, В.В. Петров, В.Б. Харламов и лучший хоккейный вратарь XX века – В.А. Третьяк и многие другие Советские хоккеисты.

Природная энергия, энтузиазм, добросовестность к порученному делу, результативный труд Блинкова Н. А. были оценены районным руководством, его было рекомендовано назначить на руководящую должность – председателем Ново-Дмитриевского сельского совета, в который входило шесть населенных пунктов.

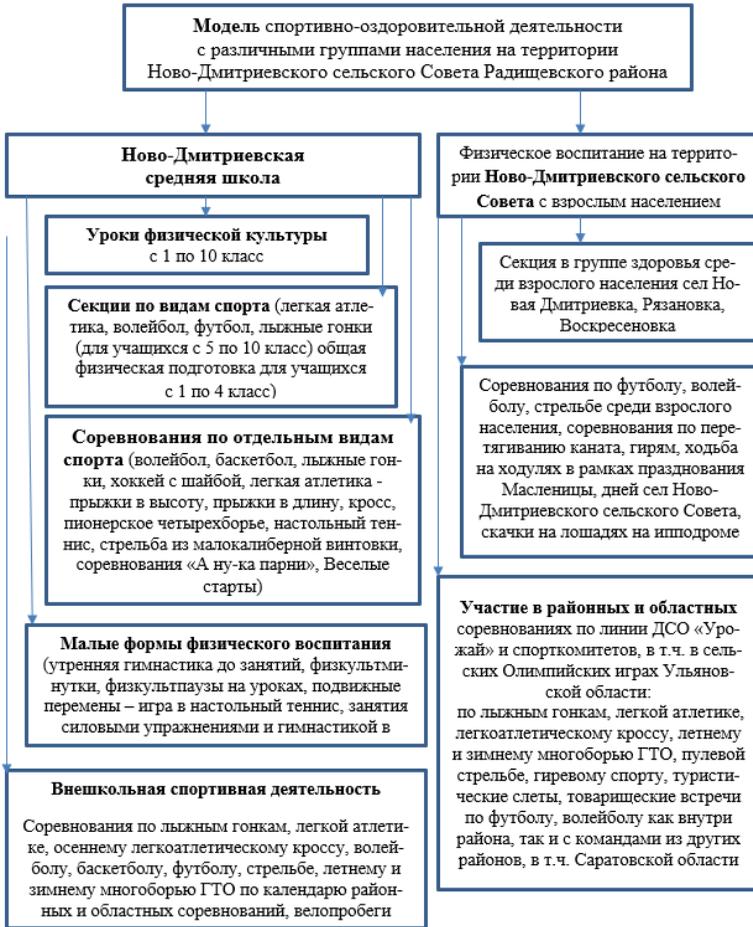


Рис. 2. Модель спортивно-оздоровительной деятельности на территории Ново-Дмитриевского сельского Совета в период с 1963 года по 2009 год

С тех пор Николай Алексеевич все время работал на руководящей работе в различных сферах общественного производства, но больше всего в близкой ему сфере народного образования и преподавал уже другой учебный предмет – географию, так как окончил в 1976 году естественно-географический факультет Ульяновского государственного педагогического института имени И.Н. Ульянова. Николай Алексеевич внес огромный вклад в развитие

Радищевского района, работая на руководящих должностях: председателем Ново-Дмитриевского сельского Совета, директором четырех средних общеобразовательных школ, в том числе средней школы районного центра, заместителем заведующего Радищевского района, председателем районной потребкооперации (РайПО) и учителем трех средних школ. Однако он все время с теплотой вспоминал о том счастливом времени, когда в молодости работал учителем физической культуры в Ново-Дмитриевской средней школе. Николаем Алексеевичем было очень много сделано как на руководящих должностях, так и в период работы учителем средней школы, он много сделал для развития местного самоуправления, становления гражданского общества, развития территории сельского социума, куда входило шесть сел и деревень Радищевского района (с. Новая Дмитриевка, с. Рязановка, с. Воскресеновка, с. Никольское, п. Первомайский, с. Урусовка). Деятельность Блинкова Н.А. в Радищевском районе на разных должностях коллеги, сослуживцы, знакомые и родственники вспоминают с теплотой и гордостью.

*Васин Сергей Александрович.* Сергей Александрович Васин родился в 1950 году в селе Соловчиха Радищевского района Ульяновской области в семье учителей. В 1957 году закончил Октябрьскую среднюю школу Радищевского района Ульяновской области и поступил в Ульяновское физкультурно-педагогическое училище, по окончании которого в 1970 году был назначен учителем физической культуры Ново-Дмитриевской средней школы.

В 1971 году Васин С.А. поступил на заочное отделение естественно-географического факультета УлГПИ имени И.Н. Ульянова, а в 1976 году окончил полный курс названного института по специальности география.

Сергей Александрович имеет стаж педагогической работы – 44 года, 40 из них он трудился в МОУ Ново-Дмитриевской средней школе учителем физической культуры и географии, а в периоды с 1981 года по 1985 год и с 1997 года по 2002 год директором данной школы.

После преобразования Ново-Дмитриевской средней школы в начальную, продолжил работу учителем физической культуры районного центра в МБОУ Радищевской средней школе №1.

За годы работы Васин Сергей Александрович был награжден многочисленными похвальными грамотами областного и районного уровней. В 1993 году получил нагрудный знак «Отличник

народного просвещения». В сентябре 2010 года за заслуги в педагогической и воспитательной деятельности и многолетний добросовестный труд был удостоен звания «Заслуженный учитель Российской Федерации».



Рис. 3. На снимке: Васин С.А. с ученицами Ново-Дмитриевской средней школы на районной военно-спортивной игре «Зарница»

За время работы в школе Сергей Александрович зарекомендовал себя как ответственный, дисциплинированный, высококвалифицированный работник, как учитель высокой педагогической культуры. Его профессиональная деятельность была направлена на воспитание физически развитой, здоровой, социально-ориентированной, успешной личности.

Васин С.А. формировал в детях потребность в постоянных занятиях физкультурой и спортом, волю, характер, стремление к достижению целей. Учитель с мастерством организовывал учебную и внеклассную деятельность учащихся на уроке и на спортивных секциях, сочетая групповые и индивидуальные формы работы, учитывая возрастные и личностные возможности каждого.

Ежегодно, в начале и в конце учебного года Сергей Александрович проводил тестирование физической подготовленности, в том числе по нормативам ВФСК ГТО, которое показывало, что уровень физической подготовленности учащихся в Ново-Дмитриевской средней школе выше, чем средние результаты по стране [4; 10; 12; 13; 16; 18].



Рис. 4. На снимке: Васин С.А. со своими воспитанниками на спортивной площадке Ново-Дмитриевской средней школы (начало 2000-х годов)

Учителем написаны работы «Методика оздоровительного бега в общеобразовательной школе», «Здоровьесберегающие образовательные технологии на уроках физической культуры и во внеклассной работе», «Подвижные игры на уроках физкультуры», в которых теория подкреплена результатами наблюдений и исследований. Его опыт неоднократно обобщался на уровне района и области.

Особое внимание Сергей Александрович уделял вовлечению учащихся в спортивные секции, работе с местной молодёжью. Пропагандировал здоровый образ жизни и занятия спортом не только в школе, но и среди жителей села, используя отечественный и зарубежный опыт спортивно-оздоровительной деятельности с различными возрастными группами [1; 10; 12; 14].

Его вклад в развитие образования района, привитие молодому поколению любви к спорту, занятиям физической культурой трудно переоценить. Высокий профессионализм и собственные методики, применяемые в работе, дали свои результаты: многие ученики Васина С.А. побеждали в многочисленных спортивных соревнованиях района и области

Под руководством Васина С.А. проходили педагогическую практику студенты факультета физического воспитания Ульяновского государственного педагогического института: Блинков С.Н. (Заслуженный учитель Российской Федерации, кандидат педагогических наук, доцент); Стариков Д.В. (мастер спорта по пауэрлифтингу), Лабутина О.Г. (директор МУ ДО ДЮСШ), Польшкин О.В., Журавлёв С.И., Рубизов И.И. и многие другие. Васин С.С., сын Сергея Александровича также закончил Ульяновское физкультурно-педагогическое училище и активно занимался спортом, одерживал победы в многочисленных соревнованиях в Новоспасском районе и Ульяновской области.

В настоящее время Васин С.А. находится на заслуженном отдыхе, но ведёт активный образ жизни, ежедневно совершает многокилометровые пробежки, поездки на велосипеде, а зимой – на лыжах. Сергей Александрович уважаемый на селе человек, к его мнению прислушиваются, берут с него пример. Для нас, его учеников, Васин С.А. был и остается одним из самых любимых учителей.

Время показало, что пронес эстафету спортивного педагога Васин Сергей Александрович очень успешно, продвинув физкультурно-оздоровительную работу на новый уровень. Он подготовил сотни призеров районных и областных соревнований в различных видах спорта, сотни детей сдали нормы ГТО и стали значкистами, воспитал десятки разрядников в легкой атлетике и лыжных гонках. За особые успехи в своей педагогической деятельности Васин С.А. был удостоен звания Заслуженный учитель России.

Васин С.А. проводил много соревнований, первым из которых в начале учебного года было пионерское четырехборье, затем следовал «День прыгуна» – прыжки в длину и в высоту, «День бегуна» – бег на средние дистанции, устраивались турниры по футболу, волейболу (на спортивной площадке), так как игрового спортивного зала в школе не было. Спортзал в школе появился только в 1980 году. В начале учебного года старшеклассники тоже принимали участие в завершении его строительства, в частности юноши, таскали носилками керамзит для утепления потолка. С того

времени соревнования по волейболу и баскетболу проводились в спортивном зале. После полуподвального помещения площадью 9 x 6 метров, в котором располагался наш спортивный зал до 1980 года, новый стандартный спортзал площадью 24 x 9 метров казался необыкновенно просторным. Он позволял круглый год заниматься не только игровыми видами спорта, входящими в школьную программу, но и заниматься легкой атлетикой, проводить различные соревнования, конкурсы «А ну-ка парни», смотр строя и песни и другие мероприятия. Но учащиеся все же с ностальгией вспоминали старенький, маленький, но очень приветливый спортзал, в котором прошло так много всего хорошего и самое главное – большая часть детства.

В школе в период межсезонья проводились лично-командные соревнования по настольному теннису, в зимний период проводился «День здоровья» – соревнования в лыжных гонках между классами. Учащиеся в тот период были более самостоятельны, сами проводили соревнования по настольному теннису, хоккею с шайбой, футболу, естественно под общим руководством учителя физической культуры. В семидесятые годы была продолжена традиция проведения соревнований между тремя селами по хоккею с шайбой на реке Терешка. Ново-Дмитриевская средняя школа принимала участие во всех видах соревнований районной Спартакиады школьников (волейболе, баскетболе, легкой атлетике, лыжных гонках). Кроме того, школа отдельно принимала участие в районном осеннем легкоатлетическом кроссе «Золотая осень», пионерском четырехборье «Дружба», зимнем и летнем многоборье ГТО. Во всех этих соревнованиях школа всегда становилась либо победителем, либо призером, как в личном, так и в командном зачете. Лучшие спортсмены школы как правило являлись хорошистами и отличниками учебы.



Рис. 5. На снимке: Победители соцсоревнования среди коллективов общеобразовательных школ Радищевского района (1978 год). Первый ряд, слева направо Еремеева Г.А., учитель биологии Ново-Дмитриевской средней школы; отличники учебы и спортсмены – Калинина Т., учащаяся, Жирнов М., учащийся, Рябочкина А., учащаяся, Васин С.А., учитель физической культуры и географии Ново-Дмитриевской средней школы. Второй ряд, слева направо: Блинков Н.А., директор Ново-Дмитриевской средней школы, Шеин А.И., первый секретарь Радищевского Райкома КПСС

Вместе с тем школа ежегодно принимала участие в соревнованиях по пулевой стрельбе, военно-спортивно игре «Зарница» и «Орленок», к этим соревнованиям готовил талантливый учитель физики и начальной военной подготовки Аберемов Владимир Петрович, где мы становились победителями и призерами. Руководствуясь слоганом, что здорового ученика не может воспитать больной учитель, учителя Ново-Дмитриевской средней школы сами вели здоровый образ жизни, посещали группу здоровья, организованную Васиным С.А. от колхоза «Память Ильича». Учителя Ново-Дмитриевской средней школы показывали нам своим примером, что они ведут активный, здоровый образ жизни и принимают активное участие в районных спортивных мероприятиях, соревнованиях, туристических слетах, организованных ДСО «Урожай» и районным спортивным комитетом.



Рис. 6. На снимке команда Ново-Дмитриевской средней школы на районном туристическом слете среди педагогических коллективов общеобразовательных школ Радищевского района. Первый ряд: Сальникова В.П., организатор по ВР, учитель химии и биологии, Аберемова Т.С., учитель математики, Бадаева В.П., учитель истории и обществоведения.: слева направо Гришин И., водитель, Блинков Н.А., директор школы, Аберемов В.П., учитель физики, астрономии и НВП, Корсакова А.П., учитель начальных классов, Полынкин В., учитель трудового обучения, Блинкова В.Н., завхоз, Васин С.А., учитель физической культуры

Физкультурно-оздоровительная деятельность, как составная часть образовательной системы, а именно воспитательной системы Ново-Дмитриевской средней школы позволяла учащимся успешно социализироваться. Так как разновозрастные группы спортивных секций, спортивных соревнований на школьном, районном и областном уровнях давали возможность общаться детям из разных классов, общеобразовательных школ района и Ульяновской области в целом, что нас взаимно обогащало и помогло в выстраиваниях отношений со сверстниками из других школ и взрослыми людьми.

В условиях малокомплектной сельской школы дополнительное общение в разных по составу группах спортивных, секций, кружков и с различными интересами давало детям позитивный заряд

энергии, дополнительные знания, умение общаться друг с другом и уважать позицию товарища.



Рис. 7. На снимке: детская футбольная команда села Рязановка Радищевского района (1972 год). Слева направо: Елизаров А. (капитан команды, играющий тренер); Аракчеев Г., Блинков А., Кирьянов П., Зотов В., Журавлев Г., Блинков С., Булыгин П.

В летний период с начала 70-х годов в Ново-Дмитриевской средней школе были организованы лагеря труда и отдыха, где физкультурно-оздоровительной деятельности уделялось большое внимание. Так, утром проводилась утренняя зарядка, а в вечернее время после ужина проходили спортивные мероприятия – игры в волейбол, футбол, «Веселые старты», плавание в открытом водоеме. В лагеря труда и отдыха, который находился в другом селе (Новоникольском), большинство из учащихся добирались на велосипедах, что являлось само по себе хорошей физической нагрузкой. Летом дети играли в футбол, волейбол, занимались плаванием на речке, организовывали игры на воде.

Кроме того, школьники организовывали игры с бегом, занимались верховой ездой на лошади (в тот период в колхозе «Память Ильича» в каждой из трех бригад были лошади), упражнялись с тяжестями, занимались единоборствами, играли в лапту. Спортивный

инвентарь, волейбольные и футбольные площадки дети готовили сами. Так, футбольные ворота и стойки для игры в волейбол обучающиеся делали из дерева.

Кроме того, у учащихся в тот период была высокая бытовая двигательная активность, а именно, в каждом домохозяйстве был участок не менее десяти соток для выращивания овощей и фруктов, как правило, в хозяйстве была корова, теленок, овцы или козы, домашняя птица. Все это требовало активной физической работы в течение дня. Таким образом, бытовая физическая активность помогала хорошему физическому развитию детей, улучшению физической подготовленности. В летний период учащиеся имели возможность отдохнуть в пионерском лагере, а их в Советский период было достаточное количество. В советский период в Радищевском районе был пионерский лагерь «Полянка» на территории п. Октябрьский, где спортивным мероприятиям уделялось достаточно внимания.

*Алькин Иван Викторович.* Иван Викторович Алькин начал свою трудовую деятельность спортивного педагога после срочной службы в рядах Вооруженных Сил СССР в 1980 году в Соловчихинской восьмилетней школе. В 1981 году, когда Блинков Н.А. был назначен председателем районной потребительской организации (РайПО), а Васин С.А. был назначен директором Ново-Дмитриевской средней школы, Алькин И.В. в начале четвертой четверти 1980–1981 учебного года, после прохождения срочной службы в рядах Вооруженных Сил СССР был принят на должность учителя физической культуры. Иван Викторович, будучи учащимися Ново-Дмитриевской средней школы часто выступал на районных соревнованиях и был рекордсменом школы в прыжках в высоту, имел хорошую физическую подготовку. Алькин И.В. в школе проработал не продолжительное время – 5 лет, но продолжил традиции школы по успешной подготовке учащихся к районным соревнованиям, был организатором школьных спортивных мероприятий и дней здоровья, занимался совершенствованием материально-технической базы по физической культуре.

В 1991 году в с. Новая Дмитриевка было пущено в эксплуатацию новое двухэтажное здание школы, где был просторный спортивный зал площадью 24 x 12 метров, а еще раньше была оборудована более просторная спортивная площадка с футбольным полем,

не стандартным спортивным оборудованием (перекладины, брусья, рукоходы и другое оборудование). Казалось бы, теперь физкультурно-оздоровительная деятельность, как и все образование Ново-Дмитриевской средней общеобразовательной школы будет развиваться еще более быстрыми темпами, так оно и было до начала нулевых годов. Однако, когда повсеместно на селе стало сокращаться население и соответственно уменьшаться количество учеников в школах, эта тенденция не обошла стороной и Ново-Дмитриевскую среднюю школу, в статусе средней в новом здании ей был отведен короткий срок – всего 18 лет. Ей была уготована печальная судьба, как средней общеобразовательной школы. К сожалению, по причине уменьшения контингента учащихся (в основном из-за развала колхозно-совхозной системы хозяйствования на селе, так как абсолютное большинство рабочих мест на данной территории приходилась на колхоз «Память Ильича») и аварийным состоянием здания школы в 2009 году Ново-Дмитриевская средняя школа была реорганизована в основную общеобразовательную школу, а еще через год – в 2010 году – в начальную школу.

Выводы. 1. Физкультурно-оздоровительная деятельность на территории Ново-Дмитриевского сельского Совета в период с 1963 года по 2009 год показала свою эффективность как в работе со школьниками, так и с взрослым населением сел Новая Дмитриевка, Рязановка и Воскресеновка.

2. За тридцатилетний период на территории Ново-Дмитриевского Сельского было проведено большое количество спортивно-массовых мероприятий, урочных и секционных занятий как с детьми школьного возраста, так и с молодежью населенных пунктов, что позволило улучшить уровень физической подготовленности занимающихся, повысить уровень социализации, профессиональной ориентации учащихся, способствовало межличностному общению различных групп населения, в том числе разновозрастных.

3. Опыт организации физкультурно-оздоровительной работы в условиях сельской местности, в центре которой находится школа может пригодиться в организации подобного рода деятельности не только в сельских населенных пунктах, но и в городской среде на уровне микрорайонов, где проводятся мероприятия спортивно-

оздоровительной направленности в рамках различных праздников, фестивалей, дней города и внутригородских районов.

**Библиографический список к главе 10**

1. Андриющенко Л.Б. Педагогическая система формирования готовности к развитию физической культуры у студентов сельскохозяйственных вузов: 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры»: дис. ... д-ра пед. наук / Лилия Борисовна Андриющенко. – Волгоград, 2006. – 463 с. EDN QDYFVF

2. Баранов А.А. Состояние здоровья детей России, приоритеты его сохранения и укрепления / А.А. Баранов, В.Ю. Альбицкий // Казанский медицинский журнал. – 2018. – №4 (99). – С. 698–705. DOI 10.17816/KMJ2018-698. EDN XUGHOX

3. Проектирование безопасной здоровьесберегающей среды в образовательной организации как условие оздоровления обучающихся разного возраста / Н.А. Белоусова, В.С. Цилицкий, А.А. Семченко [и др.] // Ученые зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – №7 (197). Ч. 1. – С. 17–23. DOI 10.34835/issn.2308-1961.2021.7.p17-23. EDN TORPDX

4. Блинков С.Н. Стандарты физической подготовленности школьников Ульяновской области разных типов телосложения: учебно-методическое пособие / С.Н. Блинков, С.П. Левушкин. – Ульяновск: УлГУ, 2007. – 24 с. EDN TYGVDL

5. Блинков С.Н. Стандарты морфофункционального развития школьников Ульяновской области разных типов телосложения / С.Н. Блинков, С.П. Левушкин, И.М. Смоленская. – Ульяновск: Изд-во Ульяновск. гос. ун-та, 2007. – 24 с. EDN TYGVDB

6. Блинков С.Н. Организация и содержание физкультурно-оздоровительной работы в сельской школе / С.Н. Блинков // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2010. – №10 (68). – С. 13–17. EDN MVQZUP

7. Блинков С.Н. Совершенствование физкультурно-оздоровительной работы в условиях сельской школы на основе учета индивидуально-типологических особенностей учащихся: монография / С.Н. Блинков, С.П. Левушкин. – Кинель: РИЦ СГСХА, 2016. – 390 с. EDN WJCAND

8. Блинков С.Н. Значимость физкультурно-оздоровительной деятельности в формировании человеческого капитала учащейся молодежи: монография / С.Н. Блинков, С.П. Левушкин, С.Ф. Сокунова. – Кинель: ИБЦ Самарского ГАУ, 2023. – 171 с. EDN FKPCQK

9. Блинков С.Н. Динамика физической подготовленности студентов 1–3 курсов Самарской ГСХА с мая по сентябрь 2015 года // С.Н. Блинков / Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2016. – №4 (134). – С. 33–37.

10. Боген М.М. Физическое воспитание и спортивная тренировка: обучение двигательным действиям: теория и методика / М.М. Боген; предисл. П. Я. Гальперина. – 3-е изд. – М.: URSS, 2011. – 191 с. EDN QYEWJJ

11. Горская Ю.И. Сравнительный анализ морфофункциональных показателей девушек 17–18 лет проживающих в городской и сельской местности / Ю.И. Горская, О.В. Криживецкая, А.А. Клименко // Современные вопросы биомедицины. – 2022. – Т. 6. №1 (18). – С. 293–298.
12. Губа В.П. Педагогические измерения в спорте: методы, анализ и обработка результатов: монография / В.П. Губа, Г.И. Попов, В.В. Пресняков, М.С. Леонтьева. – М.: Спорт, 2021. – 324 с. EDN KSNKOR
13. Изаак С.И. Состояние физического развития и физической подготовленности детей, подростков и молодежи на основе технологии популяционного мониторинга (на примере Российской Федерации) / С.И. Изаак // Известия ВУЗов Кыргызстана. – 2016. – №9. – С. 153–156. EDN WYXYUR
14. Киреева А.В. Состояние физкультурно-оздоровительной работы в организации как фактор, определяющий интерес сотрудников к занятиям физической культурой / А.В. Киреева, И.В. Антипенкова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – №3 (169). – С. 138–141. EDN ZBOWLZ
15. Левушкин С.П. Организация оздоровительной работы в образовательных учреждениях: методическое пособие / С.П. Левушкин, О.Ф. Жуков, С.Н. Блинков. – Ульяновск: УлГУ, 2004. 207 с. EDN TYGVEF
16. Изменения в кондиционно-моторной сфере учащейся молодежи за 120 лет (обзорная) / В.И. Лях, С.П. Левушкин, Д. Герчук, И.Ю. Михута // Человек. Спорт. Медицина. – 2022. – Т. 22. №1. – С. 129–141. DOI 10.14529/hsm220118. EDN IQMNLZ
17. Лях В.И. Мировые тенденции развития системы физического воспитания в общеобразовательной школе / В.И. Лях, С.П. Левушкин, В.Д. Сонькин // Наука и спорт: современные тенденции. – 2019. – №1 (22). – С. 12–19. EDN ZAIXOH
18. Лях В.И. Тесты в физическом воспитании школьников: пособие для учителя / В.И. Лях. – М.: АСТ, 1998. – 272 с.
19. URL: <http://government.ru> (дата обращения: 07.02.2026).

## ГЛАВА 11

### РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И ВОЗРАСТНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ (ЛОНГИТУДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

**Аннотация:** в главе рассматриваются психолого-педагогические условия личностного развития обучающихся детской музыкальной школы в контексте их музыкальной деятельности. Описаны результаты лонгитюдного исследования, проведенного на выборке обучающихся по предпрофессиональным программам детской музыкальной школы. В исследовании использовались методики, направленные на выявление мотивационных тенденций, уровня тревожности, самооценки, отношения к занятиям и ценностных ориентаций. Установлено, что у музыкально одаренных детей на протяжении обучения сохраняется положительное отношение к занятиям музыкой, преобладают познавательная и учебно-профессиональная мотивация, наблюдается адекватная самооценка и в целом благоприятная динамика тревожности. Показано, что важнейшими условиями личностного развития обучающихся выступают развивающая музыкально-образовательная среда, доверительные отношения с педагогом и поддерживающая семья. Сделан вывод о том, что сочетание этих условий способствует не только развитию музыкальных способностей, но и формированию личностной зрелости ребенка в переходном периоде от младшего школьного к подростковому возрасту.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, детская музыкальная школа, музыкально одаренные дети, учебная мотивация, самооценка, тревожность, ценностные ориентации, подростковый возраст.

**Abstract:** the chapter examines psychological and pedagogical conditions for personality development of students in a children's music school within the context of musical activity. The paper presents the results of a longitudinal study conducted on a sample of students enrolled in pre-professional music programs at a children's music school. The study employed methods aimed at identifying motivational tendencies, anxiety level, self-esteem, attitudes toward learning, and value orientations. The findings show that musically gifted children maintain a

*positive attitude toward music studies throughout the learning process, while cognitive and educational-professional motivation remains pronounced; adequate self-esteem and generally favorable anxiety dynamics are also observed. It is demonstrated that the most important conditions for personality development are a supportive music-educational environment, trusting teacher-student relationships, and family support. The authors conclude that the combination of these conditions contributes not only to the development of musical abilities, but also to the formation of the child's personality, especially during the transition from primary school age to adolescence.*

**Keywords:** *music education, children's music school, musically gifted children, learning motivation, self-esteem, anxiety, value orientations, adolescence.*

Современная детская музыкальная школа (далее – ДМШ) реализует *Дополнительные общеразвивающие программы (ОР)* в области музыкального искусства по учебным предметам и *Дополнительные предпрофессиональные программы (ПП)* в области музыкального искусства, имеющие разные цели и задачи [1; 3; 16]. ПП направлены на создание условий для развития музыкально-творческих способностей детей посредством знаний, умений и навыков, приобретенных ими в сфере музыкального исполнительства; выявление одаренных детей и подготовку их к дальнейшему поступлению в учреждения среднего профессионального музыкального образования [3]. Обучение по данным программам считается (по мнению музыкантов-педагогов) более эффективным для музыкального развития детей [16, с. 193]. Цели учебного процесса могут быть осуществлены различными способами, результативность которых подтверждается успешностью музыкальной деятельности обучающихся [13; 26].

Деятельность музыканта-педагога предполагает творческий процесс в сочетании с «передачей» детям определенных знаний, способствующих выработке необходимых навыков для осуществления ребенком соответствующей музыкальной деятельности (например, овладение техникой игры на музыкальном инструменте, игра в ансамбле, аккомпанирование и т. д.).

Основой деятельности педагога является индивидуальный подход, в котором учитываются личностные и возрастные особенности ребенка, «диагностируются» музыкальные способности и прогнозируются «скрытые», потенциальные возможности. Так, например, «Индивидуальный план» – это не формальный

документ отчетности, а «диагноз» и «прогноз» результативности обучения, воспитания и развития ученика. В течение учебного года педагогом фиксируются и анализируются: основные задачи, репертуарный план и его выполнение; программа публичных выступлений и успешность ее исполнения; программы зачетов и экзаменов и отзыв комиссии; характеристика обучающегося, отражающая его индивидуальные и возрастные особенности развития как музыкальные, так и личностные.

При составлении репертуарного плана педагогом учитываются зачетные/экзаменационные требования, предъявляемые к уровню сложности музыкальных произведений, также включаются произведения для классной работы, способствующие закреплению каких-либо навыков, достижений (музыкально-технических; художественно-образных) или направленные на преодоление недостатков. Богатство и разнообразие музыкальной литературы позволяет подобрать такие произведения, которые соответствовали бы возможностям обучающегося. Произведения репертуарного плана, превышающие музыкально-технические возможности ученика, несоответствующие его эмоциональному настрою, недоступные возрастному восприятию, не способствуют музыкальному развитию и воспитанию, могут снизить требовательность, самокритичность юного музыканта.

Пианист-педагог Е.М. Тимакин отмечал: «С одной стороны, мы должны следовать природным склонностям ученика. Но, с другой, обязаны все-таки прививать ему всесторонний пианизм» [25, с. 135].

*Дошкольный возраст.* Детская музыкальная школа предоставляет возможность музыкального обучения детей-дошкольников 5–6 лет (иногда 4-х лет). Это групповые и индивидуальные занятия, которые способствуют обогащению музыкальных впечатлений ребенка, развитию его музыкальности, помогают выбрать музыкальный инструмент (специальность) [9; 16; 19]. Для успешного освоения новой для многих дошкольников музыкальной деятельности, родителям и музыкантам-педагогам необходимо учитывать, как индивидуальные, так и возрастные особенности ребенка в данном возрастном периоде.

Семья представляет собой ближайшее социальное окружение ребенка. Здесь удовлетворяются потребности в защите, эмоциональной поддержке. Особенности взаимоотношений в диаде «родитель – ребенок», их эмоциональные связи, оказывая непосредственное влияние на личностное развитие ребенка-дошкольника,

служат ему «ориентиром» выстраивания отношений как внутри семьи, так и за ее пределами.

Воспитание ребенка в семье, формирование ценностей происходит, с одной стороны, целенаправленно, с другой, – всей внутрисемейной атмосферой. Разнообразие жизни детей дошкольного возраста (новые системы отношений, новые виды детской деятельности) расширяет мотивационную сферу, формирует самооценку. Самооценка не является чем-то неизменным, статичным. Ее формирование происходит в результате межличностного взаимодействия и в процессе деятельности, в значительной степени определяя социальную адаптацию и оказывая влияние на поведение и успешность деятельности [1; 12].

Самооценка дошкольника совпадает с внешней оценкой – оценкой близких взрослых (дошкольник «видит себя» глазами взрослых). Представление ребенка о себе может быть искаженным, если его оценивание в семье не соответствует индивидуальным и возрастным особенностям. Так, взрослым следует учитывать, что ребенок в возрасте 5-ти лет оценивает свои умения как самые успешные («лучше всех»), к 6-ти годам он «хвалит себя» не так явно, и лишь к 7-ми его самооценки становится более адекватной.

Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев) к изучению самооценки дает основание полагать, что ее становление в каждый возрастной период развития ребенка наиболее эффективно осуществляется через ведущую деятельность, соответствующую данному возрасту.

Ведущей деятельностью дошкольника является игра [9]. В игре «соединяются» познавательная активность и общение детей. В «сюжетно-ролевой игре» старшие дошкольники контролируют как друг друга, так и «самих себя», ориентируясь на образ *другого человека*, которого они *копируют*. Сравнение и сопоставление становятся критериями самооценки: ребенок начинает замечать у себя то, что подметил ранее у других (своеобразный «перенос на себя»), а это, как следствие, позволяет осознать свои поступки и действия. Сюжеты и роли, которые «разыгрывают» дети, часто повторяют значимые жизненные ситуации, например, посещение врача.

В «игре по правилам» формируются самоконтроль и произвольность, которые будут развиваться в младшем школьном возрасте [2].

Выполнение ребенком-дошкольником каких-либо действий всегда связано с удачами/неудачами, победой/поражением. Если успех сопутствует деятельности ребенка 4-х лет, то это всегда имеет

положительный эффект. Неудача отрицательно влияет на деятельность: что-то не получается, «пошло не так», тогда всё «бросается», теряется интерес, нет желания что-то исправить или переделать.

Для многих старших дошкольников успех продолжает оставаться основным стимулом, вместе с тем и неудача побуждает к деятельности: желание добиться результата способствует преодолению трудностей. Для дошкольника самым действенным/значимым мотивом является получение награды (поощрения), а слабым – наказание, запрет.

Таким образом, дети поступают в детскую музыкальную школу с «ценностями», самооценкой, мотивационной направленностью, которые сформировались в дошкольном детстве под влиянием близких взрослых. Также и «возможность раннего проявления музыкальных способностей зависит не только от задатков ребенка, но и от степени музыкального окружения, в котором проводит ребенок свои первые годы» [24, с. 359].

*Младший школьный возраст.* Учебная деятельность является ведущей в этот возрастной период [12]. В связи с изменением «социальной ситуации развития ребенка» возникают новые интересы, появляются мотивы, имеющие отношение к учебной деятельности [4].

Обучение в ДМШ может быть естественной частью жизни обучающегося, но и способно явиться причиной как внешних, так и внутренних трудностей. Во-первых, не следует забывать, что ребенок, занимающийся музыкой, находится в двух различных образовательных средах: ДМШ и общеобразовательная школа, в каждой из которых нужно адаптироваться. «Образовательная среда» – это система педагогических и психологических условий, создающая возможность для личностного развития ребенка, раскрытия и развития его способностей и творческого потенциала [1; 9]. Образовательная среда является благоприятной в том случае, если она способна реализовать индивидуальную траекторию развития ребенка, учитывает его индивидуальность и возрастные возможности [9]. Такой средой для музыкально одаренного ребенка может стать ДМШ [1; 5; 11; 21].

Учебная деятельность младшего школьника «полимотивирована», поэтому у ребенка складывается своя иерархия мотивационной системы, в которой мотивы выражены в разной степени и перестраиваются на протяжении обучения в младших классах [4]. Исследования, проведенные в начальных классах общеобразовательной школы, показывают, что на особенности системы учебных

мотивов детей данного возраста оказывает воздействие стиль педагогического руководства и успешность учебной деятельности ребенка. «Наиболее гармонично учебная мотивация развивается при относительно высокой успешности учения» [14, с. 22].

Начало музыкального обучения базируется на интересе детей. «Ведь только интерес способен остановить, сконцентрировать внимание ребенка на звуках и вызвать ту «наблюдательность», которая способствует запоминанию и точному воспроизведению услышанного» [25, с. 7]. Интерес к мотиву, мелодии, песенке, пьесе, вызвавшей эмоциональный отклик, переживание, настроение, представление, является «отправной точкой» музыкальной деятельности. В процессе обучения ребенок достигает определенных успехов, развиваются его музыкальные способности [12; 19; 22], появляется чувство компетентности в том или ином виде музыкальной деятельности, что способствует появлению чувства уверенности в своих силах, повышает самооценку.

Проведенные исследования показывают, что сензитивным периодом для формирования самооценки детей является младший школьный возраст [12], на протяжении которого знания ребенка «о себе» становятся более дифференцированными, реалистичными, обобщенными. «Содержанием» самооценки становятся не только конкретные действия, умения или личностные качества ребенка, но и его состояния, намерения, планы. Отношение младшего школьника к себе становится более адекватным. Этому способствует и когнитивная составляющая самооценки, которая выступает как психологическое условие, обеспечивающее позитивное развитие личности ребенка [19]. Для того, чтобы у ребенка сформировалась адекватная самооценка, важно создать условия для полноценного общения и деятельности.

В контексте деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев) рассматриваются два уровня мотивации – уровень деятельности и надситуативный уровень (И.Ю. Кулагина). Мотивация надситуативного уровня или доминирующая мотивация представляет собой мотивационные тенденции, определяющие основные линии поведения в различных ситуациях и при включении в различные виды деятельности, соответствующие отношению личности к миру (людям и делу) и себе. Мотивация данного уровня сопоставима с системой ценностей: ориентация на высшие ценности любви и служения соответствуют духовно-нравственной мотивации надситуативного уровня; ценности богатой жизни, высокого социального статуса – эгоцентрической; ценности получения удовольствия, без которого

не достигается комфорт – гедонистической [15]. Формирование ценностных ориентаций и доминирующей мотивации младшего школьника непосредственно связано с культурой, нормами, принятыми в семье.

В младшем школьном возрасте некоторые мотивы уже выражены достаточно сильно, поведение ребенка становится менее ситуативным, чем у дошкольника, из чего можно заключить, что на этом возрастном этапе проявляются, но не осознаются доминирующие мотивы: гедонистическая мотивация связана с неумеренным потреблением сладкого, разнообразными развлечениями; эгоцентрическая (узколичная) мотивация представлена в основном престижной мотивацией, желанием получать высокие отметки, награды; духовно-нравственная мотивация проявляется в интересе к учебным предметам, увлеченности каким-либо делом (занятие музыкой, изучение иностранного языка и т. п.), любви, привязанности к близкому человеку и т. д. (И.Ю. Кулагина). Ценностные ориентации побуждают и направляют поведение ребенка, хотя и в меньшей мере, чем мотивы [15].

Для младшего школьника семья является значимой ценностью. Степень заинтересованности, включенности родителей в музыкальную деятельность ребенка определяются стилем родительского воспитания, который влияет как на весь процесс музыкального обучения ребенка, так и на его профессиональное будущее [1; 12]. Семьи, в которых требования, контроль и опека ребенка находятся «в определенных границах», учитываются возрастные и индивидуальные особенности ребенка, соблюдаются нормы морали, сохраняются духовно-нравственные ценности и т. д., создают условия для формирования у младшего школьника адекватной самооценки, развития самостоятельности и волевых качеств [1]. Музыканты-педагоги отмечают, что обычно помощь в выполнении домашних заданий родители оказывают ребенку в младших классах ДМШ (1–2 классе). На протяжении всего периода обучения очень важны совместные (родители и дети) посещения театров, музеев, концертных залов и т. д., что способствует тесному общению на основе обоюдных интересов.

В средних классах ДМШ (3–4 классы) о музыкальном развитии ребенка начинают судить по успешности его исполнительской деятельности. Следует отметить, что обучающиеся по предпрофессиональным программам принимают участие в публичных выступлениях, начиная с первого года обучения: результаты зачетов, экзаменов, концертов, конкурсов являются показателями итога учебного

процесса на конец учебного года [13]. Успешность сценических выступлений зависит как от уровня усвоения репертуарного плана, так и от тех качеств, которые формируются в процессе обучения: мотивации, самооценки, самоконтроля, чувства ответственности, самообладания [8; 10]. По мере обучения музыке, ребенок начинает ориентироваться на успешность/неуспешность своей музыкальной деятельности.

Переход в средние классы общеобразовательной школы совпадает с переходом в старшие классы ДМШ, а также с началом подросткового возраста.

*Подростковый возраст* определяется периодом жизни человека от 10 до 18 лет. «В подростковом возрасте учебная деятельность отходит на второй план, уступая место социальным отношениям и поискам ответа на вопрос «Кто Я?» [7, с. 8]. «Подростковый возраст – это период, формирования ключевых социальных связей, активного становления личности. Ведущей деятельностью подростка, в рамках которой решаются задачи развития, является общение, освоение социальной ситуации как ресурса для освоения своего дальнейшего развития» [6, с. 5].

При переходе обучающихся в старшие классы ДМШ увеличивается учебная нагрузка, которая в сумме с нагрузкой в общеобразовательной школе (ребенок переходит в «новую систему» требований и контроля со стороны учителей-предметников) приводит к дефициту «свободного» времени, что отражается на ограничении/отсутствии необходимого общения со сверстниками [1].

Дети, обучающиеся по предпрофессиональным программам, изначально имеют целевую установку на музыкальную профессию. Через два–три года обучения музыканты-педагоги могут более уверенно говорить о перспективах ребенка в музыкальной деятельности. Однако только в 4–5 классах становятся более явными индивидуальные результаты музыкального развития детей, т.е. по окончании 4-го происходит «предварительная направленность на профессию» [1; 10].

В подростковом возрасте могут появиться признаки сценического волнения, что обусловлено рядом причин:

- значимость выступления (чувство ответственности, осознание отсутствия «права на ошибку»);
- выступление перед экзаменационной или конкурсной комиссией (ситуация оценивания) и др. [13, с. 133].

«Особую роль в жизни подростка играет взрослый, которого он ценит, которому может доверять, с которым может делиться своими

проблемами и переживаниями. Это так называемый «значимый взрослый», занимающий важное место в социальной ситуации развития» [7, с. 13]. Таким «значимым взрослым» для обучающегося может стать музыкант-педагог.

Музыкальная деятельность создает возможность развития музыкальных способностей, условия для овладения специальными умениями и навыками, необходимыми для музыкально-исполнительской деятельности, способствует развитию творческого потенциала обучающихся. Музыкальная деятельность – это «двусторонний» процесс, предполагающий тесное взаимодействие в диаде «музыкант-педагога – ученик», в котором педагогу (как сложившейся личности) отводится ключевая роль: от личностных качеств первого педагога во многом зависит будущее начинающего музыканта [18; 25]. Е.М. Тимакин отмечал, что, доверяя педагогу, ученик «через него еще больше любит музыку» [25, с. 10]. Педагог, способный «воодушевленно» воспринимать самую простую пьесу и передать ее «обаяние» ученику, создает ситуацию истинного взаимодействия, и возникает «наивысший контакт» (совместное переживание музыки), который может во многом определить творческое развитие и успехи ученика в музыкальной деятельности в более старшем возрасте [25]. Музыканту-педагогу необходимо понимать возрастные особенности и возможности каждого ученика, создавать на уроке атмосферу доброжелательности и доверия.

Урок, как основная форма обучения, должен быть творческим процессом [18; 25]. Даже самые элементарные задачи должны быть творческими, волнующими, требующими активного включения ученика в музыкальную деятельность.

*Исследование.* В лонгитюдном исследовании, посвященном проблеме личностного развития музыкально одаренных детей, решались следующие задачи

- определить особенности мотивации и ее развития;
- установить характер и уровень развития доминирующей мотивации (мотивации надситуативного уровня), а также связанную с ней специфику ценностных ориентаций;
- рассмотреть формирование самооценки и изменения уровня тревожности в процессе совершенствования музыкальной деятельности.

Дети, принявшие участие в исследовании (11 чел.), обучаются в МУ ДО ДМШ №1 Городского округа Подольск по предпрофессиональным программам. Ими были показаны на вступительном

прослушивании лучшие результаты, поэтому на теоретических занятиях они занимаются в одной группе.

На момент начала исследования (3-й класс) все дети показали высокие результаты в музыкальной деятельности: зачеты и экзамены сдавались с оценкой «5»; репертуарный план соответствовал году обучения; в характеристиках отмечалась положительная динамика музыкального развития.

Были использованы следующие методики [17; 20]:

– определение мотивационных тенденций – полупроективная методика «Незаконченные предложения»;

– выявление тревожности как относительного устойчивого образования – детский вариант шкалы явной тревожности (CMAS), адаптированный для применения на отечественной выставке А.М. Прихожан;

– определение уровня самооценки – методика Дембо – Рубинштейн, модифицированная А.М. Прихожан;

– определение отношения к занятиям – проективная методика О.Н. Пахомовой;

– выявление направленности ценностных ориентаций ребенка, связанной с системой его желаний, предпочтений, потребностей – методика М. Рокича, модифицированная И.Ю. Кулагиной.

*Результаты исследования. Мотивационные тенденции.* Рассматривая мотивацию детей данной группы, показывающих высокий уровень развития музыкальных способностей и высокую результативность в музыкальной деятельности, мы изначально можем предположить, что им присущи познавательные мотивы. Однако высокий показатель познавательной мотивации у всех детей в 3-м и 4-м классах (I ранговое место) снижает свою значимость в конце 5-го года обучения (II ранговое место), что характерно для младших подростков.

Можно отметить, что положительное отношение к занятиям музыкой (общая учебная направленность) сохранило высокую позицию на протяжении всего рассматриваемого периода: в 3-м классе – II ранговое место; в 4 классе – I ранговое место вместе с познавательной мотивацией; в 5 классе – I ранговое место.

Мотив «ориентация на будущее» максимален в конце 4-го года обучения, что совпадает с периодом профориентации (направленность на музыкальную деятельность). В 5-м классе дети больше обращают внимание на качество и результативность своей музыкально-исполнительской деятельности, т.е. «мотив самосовершенствования», отражающий музыкальную направленность,

«перекликается» с «ориентацией на будущее» (музыкально одаренные дети отмечают значение совершенствования как значимого фактора для поступления в музыкальное училище/консерваторию).

Для уточнения отношения обучающихся к занятиям в ДМШ в 4-м и 5-м классах была использована проективная методика О.Н. Пахомовой, основанная на выборе невербальных и вербальных метафор [20, с. 45].

В данной группе школьников нет указание на такие мотивы, как:

- «социальный статус», что может свидетельствовать о сформированности образа «успешного ученика»;
- «игровой мотив» для детей данной группы не актуален: система обучения в ДМШ способствует развитию познавательной мотивации, осознанному отношению к музыкальной деятельности, раннему «вхождению» в профессиональную деятельность;
- «престижный мотив» и «желание получить высокую отметку» у музыкально одаренных детей не наблюдается.

*Уровень тревожности.* «Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности» [23]. Показатель уровня «ситуативной тревожности» в какой-то степени может отражать проблемы, возникающие у ребенка в музыкально-исполнительской деятельности. Публичные выступления – это одним из показателей, по которому определяется успешность музыкального развития, профессионального роста.

В начале обучения все дети (за редким исключением) любят выступать на сцене. Некоторое «сценическое волнение» появляется несколько позднее, когда появляется «критичность» к собственной музыкально-исполнительской деятельности. Однако в процессе работы с учеником чуткий педагог узнает его индивидуальные особенности, учитывая их как во время подготовки к публичному выступлению, так и при анализе состоявшегося исполнения.

Результатам проведенных диагностик уровня тревожности показал, что у детей данной группы не наблюдается высокого уровня тревожности. Представлена положительная динамика изменения уровня тревожности у некоторых детей от 3-го класса к концу 4-го года обучения: уровень ситуативной тревожности снизился от «несколько повышенной» тревожности до «нормальной». В 5-м классе только у двух учениц был показатель «несколько повышенная тревожность».

*Самооценка.* Самооценку относят к центральному образованию личности.

Самооценка может быть:

– «адекватной», позволяющей ребенку правильно соотносить свои силы с решением вопросов/задач различной трудности, реалистично оценивая свои возможности. Дети с адекватной самооценкой нацелены на успех в учебных занятиях. Они выделяются инициативностью, самостоятельностью, оптимизмом, уверенностью в том, что успех в музыкальной деятельности достигается собственными усилиями;

– «неадекватной» (заниженная или завышенная), возникающей в результате большого расхождения между реальными возможностями и уровнем притязаний, и, как следствие, – принижение результатов деятельности других, эмоциональные срывы, повышенный уровень тревожности и т. д. Детей с заниженной самооценкой отличает пассивность, мнительность, обидчивость, замкнутость.

По своему уровню самооценка может быть: высокая (ребенок стремится быть успешным, любимым); средняя; низкая (ребенок очень хочет добиться успеха, вызвать восхищение. Однако такие цели кажутся ему недостижимыми, и появляется другая цель – избежать неудачи. Происходит концентрация на собственных промахах и попытках их исправить. Ребенок робок, застенчив, тревожен, старается быть «в тени», но очень чувствителен к одобрению, ко всему, что «поднимает его в собственных глазах» (повышает самооценку).

Полученные результаты свидетельствуют об адекватной самооценке детей (отсутствует низкая и завышенная самооценка).

*Ценности.* Результаты исследования ценностных ориентаций показывают, что у детей данной группы широко представлена духовно-нравственная мотивация.

В системе ценностей «дружная семья» занимает стабильно I ранговое место (у детей в 5-м классе на первом месте ценности: «дружная семья», «интересная учеба» и «любовь»). II ранговое место в 3 классе – «красота природы», в 4-м – «любовь», в 5-м – «хорошие друзья».

*Выводы.* Таким образом, комфортная развивающая музыкально-образовательная среда ДМШ способна обеспечить:

– возможность выявления, воспитания и развития музыкально одаренных детей, развития их музыкальных способностей и личностных качеств;

– развитие творческого потенциала посредством организации творческой деятельности обучающихся: проведение творческих мероприятий (конкурсов, фестивалей, мастер-классов, олимпиад, концертов, творческих вечеров, театрализованных представлений и др.);

– организацию творческой и культурно-просветительской деятельности: посещение обучающимися учреждений культуры;

– создание условий для подготовки обучающихся к их реализации в профессиональной музыкальной деятельности.

Для музыкально-творческого взаимодействия «ученик – педагог» необходимо полное доверие, которое станет базовым в формировании чувства компетентности ученика. Музыканту-педагогу помимо профессиональной подготовки и общего уровня культуры желательно обладать знаниями в области детской психологии.

Благоприятная образовательная среда и поддерживающая семья создает условия для полноценного воспитания и личностного развития музыкально одаренного ребенка.

#### ***Библиографический список к главе II***

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. Произвольное поведение как критерий готовности к школьному обучению / Е.В. Багурина, С.В. Гани, Ш.В. Квитатиани, Н.И. Константинова // Традиции и новации в дошкольном образовании. – 2018. – №3 (6). – С. 43–44. EDN XUFBAT

3. 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

4. Гани С.В. Динамика учебной мотивации в процессе обучения в начальной школе/ С.В. Гани// Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2010. – Вып. 5. – С. 131–140. EDN MЕНGFF

5. 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: Среда, 2018. – С. 81–84. – ISBN 978-5-6041637-8-8.

6. Гани С.В. Социализация современных подростков: риски и ресурсы: монография/ С.В. Гани. – Чебоксары: Среда, 2025. – 64 с. – ISBN 978-5-907965-08-9. DOI 10.31483/a-10696. EDN HQPHAD

7. 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.

8. Гани С.В. От игры к учебе: лонгитюдное исследование учебной мотивации младших школьников / С.В. Гани, Н.И. Константинова //

Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2025: материалы Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участ. / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – ISBN 978-5-907965-67-6.

9. 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 Всерос. науч.-практ. конф. (Киселевск, 24 апр. 2025 г.) / редкол.: О.В. Савельева [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 103–107. EDN AUNPME

10. 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. / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – ISBN 978-5-908083-09-6.

11. Восприятие программной музыки младшими школьниками / 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

12. 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

13. 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 Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 132–136. – ISBN 978-5-907965-28-7.

14. Кулагина И.Ю. Условия развития учебной мотивации в начальных классах / И.Ю. Кулагина, С.В. Гани // Психология обучения. – 2011. – №2. – С. 13–23. EDN NEADNL

15. Кулагина И.Ю. Родители и дети: тенденции становления мотивации / И.Ю. Кулагина, Н.И. Константинова // Системная психология и социология, 2016, №1 (17). – С. 11–22. EDN VZZGNT

16. 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.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 191–196. – ISBN 978-5-907561-06-9.

17. Методики оценки уровня психологического здоровья у детей школьного возраста / авт.-сост. Л.В. Сенкевич; под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – 126 с.

18. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога/ Г.Г. Нейгауз. – 5-е изд. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.

19. Гани С.В. Организация психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в музыкальной школе: монография / С.В. Гани, Н.И. Константинова. – Чебоксары: Среда, 2025. – 144 с. – ISBN 978-5-907965-00-3. – DOI 10.31483/a-10688. – EDN XRGZQ.

20. Пахомова О.Н. Мониторинг учебных предпочтений с помощью художественных метафор / О.Н. Пахомова // Школьный психолог. – 2004. – №33. – С. 24–27.

21. Педагогика и психология современного образования: монография / В. В. Вишневский, А. А. Верхутов, К. А. Новоселов [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2025. – 156 с. – ISBN 978–5-908083–14–0. – DOI 10.31483/a-10799. EDN IFDGEI

22. Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества: монография / О.В. Хотулёва, Е.Н. Шутенко, А.И. Кугай [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2026. – 169 с. – ISBN 978-5-908083-55-3. – DOI 10.31483/a-10846. EDN NXIFTP

23. 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.

24. Психология музыки и музыкальных способностей: хрестоматия / сост.-ред. А.Е. Тарас. – М.: АСТ; Минск: Харвест, 2005. – 720 с.

25. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста / Е.М. Тимакин. – М.: Музыка. – 168 с.

26. 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.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 191–193. – ISBN 978-5-907830-91-2.

## ГЛАВА 12

### АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Аннотация:** в главе представлен сравнительный анализ уровня сформированности навыков самообслуживания у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Рассмотрены теоретические подходы к изучению специфики становления бытовой самостоятельности у детей с РАС в контексте их интеллектуального развития. Особое внимание уделено дифференциации детей по наличию или отсутствию сопутствующих интеллектуальных нарушений. Эмпирическое исследование, проведенное на базе дошкольного образовательного учреждения, выявило значимые различия в профилях дефицитов двух групп. Результаты демонстрируют необходимость разработки дифференцированных коррекционных маршрутов, в которых для детей с интеллектуальными нарушениями акцент делается на формировании базовых алгоритмов с физической помощью, для детей с сохранным интеллектом – на автоматизации навыков и самоконтроле.

**Ключевые слова:** самообслуживание, расстройства аутистического спектра, РАС, дошкольный возраст, интеллектуальные нарушения, навыки бытовой адаптации, сенсорная интеграция.

**Abstract:** the chapter presents a comparative analysis of the level of formation of self-care skills in preschool children with autism spectrum disorders. Theoretical approaches to the study of the specifics of the formation of domestic independence in children with ASD in the context of their intellectual development are considered. Special attention is paid to the differentiation of children by the presence or absence of concomitant intellectual disabilities. An empirical study conducted on the basis of a preschool educational institution revealed statistically significant differences in the deficit profiles of two groups. The results demonstrate the need to develop differentiated corrective routes: for children with intellectual disabilities, the focus is on the formation of basic algorithms with physical assistance, for children with preserved intelligence – on automation of skills and self-control.

**Keywords:** self-care, autism spectrum disorders, ASD, preschool age, intellectual disabilities, daily living skills, sensory integration.

В современной системе специального образования проблема сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) занимает одно из приоритетных направлений. Только в 2024 году в России зафиксировано 26 096 детей с РАС и 5 059 взрослых с РАС, более того, за последние 5 лет количество поставленных диагнозов выросло в 2 раза, что является достаточно высоким показателем. В связи с этим, возникает необходимость организации системной коррекционно-развивающей работы, которая бы компенсировала нарушение и позволяла детям и взрослым с РАС эффективно существовать в обществе [6]. Особую значимость в этом контексте приобретает формирование навыков самообслуживания, которые рассматриваются с одной стороны как бытовые умения, которые необходимо освоить, а с другой стороны, важнейшим компонент личностного развития для указанной выше интеграции в социум [9].

Расстройства аутистического спектра представляют собой выраженную особенность развития, которая проявляется в нарушениях социальных взаимодействий, коммуникативных навыков и речевых отклонений, а также в наличии необычных интересов и моделей поведения. Это психическое состояние отличается преобладанием замкнутого внутреннего мира и активным избеганием контактов с окружающей действительностью. Термин «расстройства аутистического спектра» не представляет собой отдельный диагноз, а описывает целую группу состояний, акцентируя внимание на значительной вариативности проявлений и степени выраженности аутистических нарушений, а также на больших различиях в речевом и когнитивном развитии детей с этими расстройствами [10]. У ряда детей особенности взаимодействия с окружающими становятся заметны уже в первые месяцы жизни. У другой группы детей развитие может идти в направлении, близком к норме, и их особенности становятся очевидными лишь по мере взросления. Также у некоторых детей наблюдается регресс в речевом и социальном аспектах развития, что приводит к потере ранее приобретенных навыков. Обычно к трем годам признаки расстройств аутистического спектра становятся явными.

В отечественной дефектологии структурный подход к анализу аутизма, разработанный О.С. Никольской, позволяет дифференцировать детей не только по тяжести симптоматики, но и по качественному своеобразию взаимодействия со средой. Выделяются четыре группы развития детей с расстройствами аутистического спектра, каждая из которых характеризуется своим способом

дистанцирования от окружающего мира, что напрямую влияет на возможности формирования бытовых навыков [10]:

«Первая группа. Полная изоляция от происходящего, при попытках коммуникации с ребенком наблюдается сильный дискомфорт. Социальная активность отсутствует, и порой очень сложно добиться от ребенка какой-либо реакции, даже такой простой, как улыбка или взгляд. Дети этой группы стараются избегать контактов с внешней средой и могут игнорировать основные жизненные потребности, такие как голод. Они тяжело переносят взгляд в глаза и стараются избегать любых физических контактов.

Вторая группа. Активное неприятие окружающей среды. Здесь проявляется строгое выборочное отношение к контактам с внешним миром. Ребенок взаимодействует лишь с ограниченным кругом людей – обычно с родителями или близкими. Он проявляет излишнюю привередливость в отношении еды и одежды, а любое изменение привычного распорядка вызывает резкую эмоциональную реакцию. Дети этой категории чаще других испытывают страх, на который они реагируют агрессивно, иногда направляя агрессию на самих себя. Несмотря на тяжесть проявлений, они, как правило, лучше адаптированы к жизни по сравнению с детьми первой группы.

Третья группа. Заикленность на специфических интересах. Дети данной категории стремятся уединиться от внешнего мира, погружаясь в свои увлечения, которые проявляются в виде устойчивых повторений (стереотипных действий) и не обладают обучающим элементом. Их интересы зачастую имеют циклический характер, когда ребенок может бесконечно обсуждать одну и ту же тему или многократно рисовать и воспроизводить один и тот же сценарий в своих играх. Эти увлечения нередко бывают мрачными, пугающими и агрессивными.

Четвертая группа. Значительные трудности в взаимодействии с окружающими. Это наиболее легкая форма расстройства аутистического спектра. Главной характеристикой является высокая эмоциональная уязвимость, что проявляется в нежелании устанавливать отношения, особенно если ребенок ощущает какое-либо пренебрежение» [10].

Данная классификация имеет прямое отношение к проблеме формирования навыков самообслуживания, так как структура дефекта определяет мишени коррекционного воздействия. Как отмечают отечественные исследователи, формирование бытовой

самостоятельности у данной категории детей затруднено вследствие нарушений коммуникации, сенсорных искажений, ригидности поведения и дефицита мотивации к подражанию [8]. Без сформированности данных компетенций дальнейшее обучение и социализация ребенка становятся крайне затруднительными, поскольку зависимость от помощи взрослого ограничивает возможности участия в образовательной среде и сверстническом взаимодействии [9]. Препятствия на пути формирования навыков самообслуживания могут быть обусловлены несколькими факторами: трудностями в переходе от произвольных действий к произвольным, слабым психическим тонусом, высокой сенсорной чувствительностью, а также зависимостью от других людей [4].

Ключевым фактором, определяющим темп и качество освоения бытовых навыков, является интеллектуальный статус ребенка. Однако в большинстве существующих программ дифференциация стратегий обучения в зависимости от наличия или отсутствия интеллектуальных нарушений представлена недостаточно полно [14]. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что дети с РАС без интеллектуальных нарушений и дети с сочетанным дефектом демонстрируют принципиально разные профили дефицитов [10]. Игнорирование данного различия приводит к снижению эффективности коррекционной работы: программы оказываются либо слишком сложными для одной категории детей, либо недостаточно стимулирующими для другой. Изучение особенностей формирования данных навыков у двух различных групп детей с РАС позволяет перейти от общих рекомендаций к конкретным технологическим картам формирования навыков, что определяет высокую практическую значимость и своевременность данного исследования для системы специального образования [3].

В ходе эмпирического исследования был проведен констатирующий эксперимент по выявлению уровня сформированности навыков самообслуживания у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Основным направлением работы являлось получение объективной картины о текущем состоянии развития навыков самообслуживания у детей с РАС, посещающих дошкольное образовательное учреждение. База исследования включала государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №17 «Ручеек» города Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие 16 детей 5–6 лет с РАС. При формировании экспериментальной группы были учтены критерии наличия

или отсутствия интеллектуальных нарушений. В частности, в исследовании приняли участие две группы детей. Первая группа – дети с расстройствами аутистического спектра без интеллектуальных нарушений (с сохраненным интеллектом). По заключению территориальной психолого-медико-педагогической комиссии у данных детей не выявлено умственной отсталости, когнитивное развитие соответствует или незначительно отстает от возрастной нормы. Вторая группа – дети с расстройствами аутистического спектра, сочетающимися с интеллектуальными нарушениями (легкой и умеренной степени умственной отсталости). По заключению комиссии у данной категории детей выявлена задержка психического развития или умственная отсталость различной степени выраженности.

Для анализа навыков самообслуживания был выбран блок «Навыки самообслуживания» из методического пособия «Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра» под общей редакцией А.В. Хаустова [14]. Данный блок методики был адаптирован. В оценку навыков был включен компонент «поведение за столом», так как, по мнению исследователей, данный блок тесно связан с адаптацией ребенка в социуме и его способностью к самостоятельному приему пищи. Для определения уровня сформированности навыков самообслуживания использовалась бальная система: 3 балла – навык развит (ребенок выполняет все задачи самостоятельно); 2 балла – навык частично развит; 1 балл – выполняет с помощью взрослого; 0 баллов – навык не развит. Исследование навыков самообслуживания состояло из четырех серий: оценка навыков питания, оценка навыков одевания и раздевания, обследование умений пользоваться туалетом, обследование гигиенических навыков. После завершения диагностического этапа был проведен сравнительный анализ результатов, что позволило выявить различия и сходства в особенностях формирования самообслуживания у детей с РАС, отличающихся по уровню интеллектуального развития.

Оценка навыков самообслуживания проходила с помощью метода наблюдения за детьми во время режимных моментов и индивидуальных диагностических мероприятий. Наблюдение проводилось в двух группах: в группе детей с РАС, сочетающееся с интеллектуальными нарушениями, и в группе детей с РАС без интеллектуальных нарушений. Анализ представленных данных позволяет выявить качественное своеобразие проявлений навыков самообслуживания в зависимости от интеллектуального статуса.

Рассмотрим подробно каждый блок навыков, опираясь на полученные эмпирические данные и теоретические положения.

В сфере навыков приема пищи в группе детей с РАС и интеллектуальными нарушениями наблюдаются выраженные моторные и когнитивные трудности. Качественный анализ уровней сформированности данного навыка выявил следующую картину. Критический уровень в группе с интеллектуальными нарушениями был диагностирован у большинства детей и проявлялся в полном отказе от самостоятельного приема пищи: дети не удерживали ложку, не пытались захватывать пищу, пассивно открывали рот при кормлении взрослым или демонстрировали негативизм при виде посуды. Часто наблюдалось нарушение акта жевания и глотания: дети заглатывали пищу кусками, что вызывало рвотный рефлекс, или предпочитали исключительно гомогенизированную пищу. Средний уровень проявлялся в попытках удерживать ложку, однако координация движений была нарушена: пища проливалась, ребенок пачкал одежду, требовалась постоянная физическая помощь взрослого для направления руки ко рту. Достаточный уровень в данной группе выявлен не был. В группе детей с РАС без интеллектуальных нарушений критический уровень встречался реже и был связан преимущественно с поведенческим отказом (негативизм, уход из-за стола), а не с моторной несформированностью. В этой группе доминировал средний уровень, на котором дети могут пользоваться приборами, проявлять избирательность в еде, но им требуется напоминать о правилах поведения. А вот достаточный уровень встречался редко и скорее в единичных случаях.

Таким образом, если для первой группы ключевой проблемой является физическая невозможность выполнения действия, то для второй группы – поведенческая регуляция и сенсорная избирательность. Средний балл по навыку приема пищи в группе с интеллектуальными нарушениями составил 3,7, тогда как в группе без нарушений – 9,5, что подтверждает существенное отставание в формировании данного навыка у детей с сочетанным дефектом.

Теоретический анализ позволяет соотнести полученные результаты с классификацией О.С. Никольской. Дети с РАС и интеллектуальными нарушениями часто демонстрируют черты, характерные для первой группы аутизма (полная изоляция), где нарушено даже взаимодействие с ближайшим окружением, включая процесс кормления [10, с. 82]. Их пассивность за столом обусловлена не только моторной несформированностью, но и глубоким нарушением

контакта со средой. В то же время, дети с РАС без интеллектуальных нарушений, проявляющие расторможенность и избирательность, чаще соответствуют второй или третьей группе по Никольской, где сохранен контакт, но нарушена регуляция поведения и присутствует ригидность. Сенсорная избирательность в еде у второй группы, согласно исследованиям А.В. Хаустова, связана не с отсутствием навыка, а с гиперчувствительностью к текстуре, вкусу или запаху пищи, что требует не физического обучения, а сенсорной адаптации рациона [14, с. 23].

В блоке навыков одевания и раздевания качественный анализ уровней выявил фундаментальные различия в природе дефицита. В группе с интеллектуальными нарушениями критический уровень проявлялся в полном непонимании назначения одежды: дети не различали лицевую и изнаночную сторону, не соотносили предметы одежды с частями тела (например, пытались надеть шапку на ногу), пассивно позволяли одевать себя или сопротивлялись процессу из-за сенсорного дискомфорта. Навык застегивания отсутствовал полностью. Средний уровень характеризовался возможностью снять простые предметы одежды (шапку, носки) по инструкции, но надевание требовало физической помощи «рука в руке», особенно в части застегивания молний и пуговиц. В группе без интеллектуальных нарушений критический уровень встречался редко и был связан с выраженным негативизмом. Средний уровень был доминирующим: дети понимали последовательность одевания, могли надеть обувь без застежек, но испытывали трудности с мелкими пуговицами, шнурками, путали последовательность слоев одежды. Достаточный уровень проявлялся в полной самостоятельности, однако выбор одежды по погоде оставался затрудненным даже у детей с высоким уровнем самостоятельности. Средний балл по данному критерию в группе с интеллектуальными нарушениями составил 2,3, в группе без нарушений – 6,6.

Глубокий анализ различий в навыках одевания выявляет фундаментальную разницу в природе дефицита. Для детей с интеллектуальными нарушениями характерно нарушение схемы тела и пространственного восприятия, что подтверждается их неспособностью соотнести элементы одежды с частями тела. Это согласуется с данными о нарушениях проприоцепции у детей с тяжелыми формами РАС [6, с. 156]. Они не понимают инструкцию «надень шапку», так как не осознают голову как часть тела, требующую покрытия. В группе без интеллектуальных нарушений схема тела

сохранна, однако доминирует тактильная дефенсивность (защитная реакция). Отказ от определенной одежды обусловлен не непониманием, а физическим дискомфортом от швов или ткани. Невозможность застегнуть пуговицы у второй группы связана не с парезом, а с недостаточностью тонких дифференцированных движений пальцев, что требует отдельной тренировки мелкой моторики, тогда как у первой группы требуется формирование самого понятия «застегнуть» [4, с. 31].

Туалетные навыки в группе с интеллектуальными нарушениями находятся в стадии формирования, часто используются подгузники. Качественный анализ уровней показал, что критический уровень в данной группе проявлялся в отсутствии осознания физиологических позывов: дети не сигнализировали о потребности, использовали подгузники, не понимали назначения туалетной бумаги, демонстрировали страх перед звуком слива или видом унитаза. Средний уровень характеризовался возможностью сообщить о потребности невербально (жестом, вокализацией), однако дети не успевали дойти до туалета, нуждались в помощи при снятии одежды и использовании бумаги. В группе без интеллектуальных нарушений критический уровень был связан преимущественно с коммуникативными трудностями (ребенок понимал позыв, но не мог сообщить). Средний уровень проявлялся в самостоятельном посещении туалета по режиму, однако гигиенические процедуры (использование бумаги, смывание) требовали контроля, а вот достаточный уровень хоть и включал полную самостоятельность, но отличался возникновением тревожности в ситуации посещения общественного туалета. Различия между двумя рассматриваемыми группами заключаются в степени независимости: дети без интеллектуальных нарушений могут сигнализировать о потребности и частично обслуживать себя, тогда как дети с интеллектуальными нарушениями полностью зависимы от режима и помощи взрослого. Средний балл по туалетным навыкам в группе с интеллектуальными нарушениями составил 3,0, в группе без нарушений – 6,6.

Интерпретация полученных данных через призму теории interoцепции (восприятия внутренних сигналов организма) позволяет объяснить различия в туалетных навыках. Дети с интеллектуальными нарушениями часто имеют сниженный порог чувствительности к позывам мочеиспускания, что приводит к использованию подгузников даже в дошкольном возрасте [8, с. 89]. Их поведение в туалете (сопротивление, крик) может быть обусловлено страхом

самого процесса или сенсорной перегрузкой от звука слива. Дети же без интеллектуальных нарушений осознают позывы (интерцепция сохранна), но испытывают трудности с исполнительными функциями: планированием последовательности действий (снять одежду, сесть, использовать бумагу, смыть). Их недержание чаще связано с погруженностью в стереотипную деятельность, когда ребенок игнорирует сигнал организма до последнего момента. Это требует разных стратегий коррекции: для первой группы – высаживание по расписанию, для второй – обучение самоконтролю и использованию таймеров [13, с. 14].

Гигиенические навыки являются наименее сформированной сферой в обеих группах. Качественный анализ уровней выявил, что в группе с интеллектуальными нарушениями критический уровень доминировал и проявлялся в выраженной сенсорной защите: дети кричали при виде воды, сопротивлялись прикосновениям щетки или расчески, не понимали назначения гигиенических предметов. Навык мытья рук отсутствовал или выполнялся полностью взрослым. Средний уровень характеризовался возможностью намочить руки под краном, но дети забывали намылить их, не вытирали полотенцем, разбрызгивали воду. В группе без интеллектуальных нарушений критический уровень встречался реже и был связан с избирательным негативизмом (например, отказ чистить зубы из-за вкуса пасты). Средний уровень был наиболее распространен: дети выполняли процедуры, но нарушали последовательность, требовали напоминаний, неаккуратно вытирались. Достаточный уровень включал самостоятельное выполнение всех этапов, однако контроль качества (чистота зубов, сухость лица) все еще требовался. Общим для обеих групп является сенсорный негативизм (боязнь воды, сопротивление прикосновениям), однако дети без интеллектуальных нарушений способны понять инструкцию и выполнить действие с помощью, тогда как дети с интеллектуальными нарушениями требуют физической организации действия. Средний балл по гигиеническим навыкам в группе с интеллектуальными нарушениями составил 2,0, в группе без нарушений – 5,3.

Анализ гигиенических навыков выявляет, что вода является мощным сенсорным стимулом, вызывающим тревогу у детей с РАС независимо от интеллекта. Однако реакция на эту тревогу различна. Дети с интеллектуальными нарушениями демонстрируют регрессивное поведение (крик, падение на пол), что свидетельствует о неспособности регуляции эмоционального состояния при

сенсорной перегрузке. Дети без интеллектуальных нарушений могут проявлять избегание (убегают от раковины), но при физической поддержке способны завершить действие. Трудности с чисткой зубов в обеих группах связаны с нарушением оральной чувствительности: для одних щетка кажется болезненной, для других – неприятной на вкус. Теоретически это объясняется нарушением обработки сенсорной информации в стволе мозга, что требует постепенной десенситизации [4, с. 37]. Разница в баллах (2,0 против 5,3) указывает на то, что когнитивный компонент (понимание зачем чистить зубы) во второй группе выступает ресурсом, компенсирующим сенсорный дискомфорт.

Количественный анализ результатов подтверждает выявленные качественные различия. Исследование уровня сформированности навыков самообслуживания у детей с РАС, отягощенными нарушением интеллекта, показало, что 75% выборки имеют критический низкий уровень. У 25% детей навык развит на среднем уровне, и достаточный уровень в данной группе выявлен не был. В группе детей с РАС без интеллектуальных нарушений 25% выборки имеют критический низкий уровень. У 62% детей навык развит на среднем уровне, и достаточный уровень развития навыков самообслуживания имеют 13% группы. Таким образом, критический уровень в группе РАС с нарушением интеллекта значительно выше, чем в группе РАС без осложнений. Средний уровень в группе с РАС и интеллектуальными нарушениями наблюдается у 25% детей, в группе с РАС без осложнений – у 62%. К тому же, достаточный уровень был выявлен только в группе с РАС, не имеющих нарушения интеллекта. Сравнительные результаты наглядно демонстрируют, что интеллект является лимитирующим фактором для достижения самостоятельности. Однако это не исключает низкие результаты детей с РАС без нарушенного интеллекта, что говорит о специфическом влиянии самого аутистического дефекта на бытовую адаптацию [6, с. 201].

На основании данных исследования можно сделать вывод, что дети с РАС нуждаются в специальной коррекционно-развивающей работе по формированию навыков самообслуживания. Специфика развития детей с РАС обуславливает потребность в коррекционных занятиях, поскольку они часто сталкиваются с проблемами социализации, планирования, самоорганизации и обладают повышенной сенсорной восприимчивостью [1]. Ключевым моментом является учет уникальных потребностей и способностей каждого ребенка

для разработки наиболее эффективной программы коррекции и развития.

Результаты исследования обосновывают необходимость дифференцированного подхода. Коррекционная работа для детей с РАС и интеллектуальными нарушениями должна строиться на последовательном формировании умений с применением простых инструкций, визуальных подсказок и систематических повторений [14, с. 41]. Для данной категории детей мишенями коррекции являются навыки, которые полностью недоступны или выполняются только с физической помощью: удержание ложки, элементарные действия в туалете, толерантность к гигиеническим процедурам. Детям с РАС, не имеющим интеллектуальных нарушений, несмотря на их потенциально более развитые когнитивные функции, необходима специализированная поддержка в овладении навыками ухода за собой. В этом случае коррекционная работа может акцентировать внимание на разъяснении алгоритма действий, демонстрации желаемого поведения, применении социальных историй, а также обучении методам преодоления трудностей, возникающих в ходе самообслуживания [3, с. 35]. Для этой группы мишенями являются автоматизация навыков, улучшение качества выполнения и снижение поведенческих нарушений.

Важным аспектом является вовлечение родителей. Успешность формирования навыков самообслуживания невозможна без единства требований дошкольного учреждения и семьи [5]. В рамках программы предусмотрены родительские собрания, визуальные памятки с алгоритмами действий для использования дома, а также дневники успеха для фиксации небольших достижений ребенка. Что в совокупности позволит обеспечить генерализацию навыков из ситуации занятия в повседневную жизнь.

Проведенное исследование позволило оценить особенности формирования навыков самообслуживания у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в зависимости от наличия интеллектуальных нарушений. Теоретический анализ и эмпирические данные подтвердили, что навыки самообслуживания являются фундаментальным компонентом личностного развития дошкольника и основой его социальной адаптации [9]. Для детей с расстройствами аутистического спектра процесс формирования этих навыков осложняется специфическими нарушениями в сфере коммуникации, социального взаимодействия, сенсорного восприятия и регуляции поведения [7].

Результаты исследования выявили стойкие нарушения в сфере самообслуживания у всех участников исследования. Однако степень сформированности навыков напрямую зависит от наличия сопутствующих интеллектуальных нарушений. В группе детей с РАС и интеллектуальными нарушениями преобладает критический уровень, что свидетельствует о полной или почти полной зависимости от помощи взрослого. В группе детей с РАС без интеллектуальных нарушений доминирует средний уровень, характеризующийся частичной самостоятельностью при необходимости контроля и подсказок. Наименее сформированными в обеих группах оказались гигиенические навыки и навыки использования застежек, наиболее сохранными – навыки приема пищи.

Полученные результаты вносят вклад в теорию и практику специального (дефектологического) образования, обосновывая важность раннего формирования бытовой самостоятельности как основы для дальнейшей социальной интеграции детей с расстройствами аутистического спектра.

#### *Библиографический список к главе 12*

1. Антипова Ю.А. Особенности психолого-педагогического сопровождения игровой деятельности дошкольников с расстройством аутистического спектра / Ю.А. Антипова, И.Н. Дворникова // Молодой ученый. – 2020. – №41. – С. 177–180. EDN GQTMU
2. Вашурина Н.И. Формирование и развитие навыков самообслуживания у детей с РАС / Н.И. Вашурина // Молодой ученый. – 2024. – №40. – С. 120–122. EDN LWZFP1
3. Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации / М.Ю. Веденина // Дефектология. – 1997. – №2. – С. 31–40.
4. Гарифуллина А.Ж. Особенности формирования мотивации к гигиеническому обучению и воспитанию организованных детей дошкольного возраста / А.Ж. Гарифуллина, Г.И. Скрипкина, В.Г. Сунцов. – Омск: ОмГПУ, 2009. – 52 с. EDN QLUXZT
5. Зорина А.А. Взаимодействие ДОО и семьи по формированию у детей младшего дошкольного возраста навыков самообслуживания / А.А. Зорина, Ю.С. Тюников // Молодой ученый. – 2016. – №9. – С. 13–15. EDN VXMPDP
6. Каган В.Е. Аутизм у детей / В.Е. Каган. – СПб., 2020. – 384 с.
7. Каннер Л. Аутистические нарушения аффективного контакта / Л. Каннер // *Nervous Child*. – 1943. – Vol. 2. – P. 217–250.
8. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога/ С.С. Морозова. – М.: Владос, 2023. – 176 с.

9. Нечаева В.Г. Воспитание дошкольника в труде / В.Г. Нечаева. – М.: Просвещение, 1983 – 256 с.

10. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2018. – 288 с.

11. Никольская О.С. Взгляд на расстройства аутистического спектра с позиций отечественной дефектологии: логика дизонтогенеза и основы коррекционной помощи / О.С. Никольская // Дефектология. 2022. – №5. – С. 25–30. DOI 10.47639/0130-3074\_2022\_5\_3. EDN QRATBQ

12. Патрушева В.А. Проблема формирования навыков самообслуживания у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / В.А. Патрушева, Е.Э. Артемова // Принципы построения новой экосистемы: социальные, экономические и юридические аспекты: монография. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 159–171. DOI 10.31483/r-127248. EDN OVUSNK

13. Развитие навыков самостоятельного пользования туалетом у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации для родителей и специалистов детского сада / авт.-сост. С.В. Фомичева, Л.А. Голотина; ГБУ СО «Ирбитский ЦППМСП». – Ирбит, 2020. – 22 с.

14. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / Н.Г. Манелис, Е.И. Аксенова, П.Л. Богорад [и др.]; под общ. ред. А. В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 57 с. EDN YUUBPF

*Научное электронное издание*

**СОВРЕМЕННЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ  
И ПСИХОЛОГИИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ  
ПОДХОДЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ  
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Монография

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*  
Компьютерная вёрстка *Е. В. Кузнецова*

Подписано к использованию 27.03.2026 г.  
Объем 2,03 Мб. Тираж 20 экз.  
Уч. изд. л. 11,29.

ООО «Издательский дом «Среда»  
428023, Чебоксары, ул. Гражданская, д. 75, оф. 12  
+7 (8352) 655-731  
info@phsreda.com  
<https://phsreda.com>