

Министерство науки и высшего образования РФ
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

НАУЧНЫЕ ТРУДЫ
Калужского государственного
университета имени К.Э. Циолковского

Серия
Психолого-педагогические науки

2026

Калуга – 2026

УДК 009

ББК 72

Н 34

Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
КГУ им. К.Э. Циолковского

Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. 2026. – Калуга: Издательство КГУ имени К.Э. Циолковского, 2026. – 92 с.

ISBN 978-5-88725-857-7

В настоящее издание включены материалы докладов психолого-педагогических секций Восьмых Калужских университетских чтений.

Сборник предназначен для научных работников, специалистов, преподавателей и обучающихся, интересующихся актуальными вопросами психологии и педагогики.

Редакционная коллегия:

Исадченко С.О. (гл. редактор)

Павлова О.А.

Зиновьева В.Н.

Чиликина О.Н.

Макарова В.А.

Кулабухов Н.В.

Пацакула И.И.

Елистратов Е.А.

ISBN 978-5-88725-857-7

© КГУ им. К.Э. Циолковского, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

«Современное дошкольное и начальное образование: актуальные проблемы теории и практики, инновации, перспективы развития» 5

О.А. Павлова

Олимпиада для будущих педагогов дополнительного образования детей: концепция развития профессионального потенциала и механизмы сетевого взаимодействия 5

Н.И. Чиркова

Готовность будущих учителей начальных классов к проектированию урока в условиях цифровизации 11

И.И. Зверева, А.И. Сурич

Совершенствование родительских компетенций в области формирования у дошкольников ценностей дружбы и добра посредством углублённого анализа детской литературы 19

«Инновационные аспекты в логопедии» 25

А.Г. Биба, О.О. Картавенко

К проблеме содержания развития монологической речи учащихся начальных классов с задержкой психического развития 25

«Прикладные аспекты современной лингвистики и методики преподавания иностранных языков» 32

С.Г. Лесик

Развитие профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка в условиях интеграции технологий искусственного интеллекта 32

«Развитие социальной активности детей и молодежи: теория и практика» 38

И.В. Иванова

Нравственный смысл проявления социальной активности личности 38

К.Н. Познякова

Опыт организации волонтерства обучающихся 48

«Теоретико-прикладная лингвистика и лингводидактика» 56

Д.В. Земсков

Стили обучения 56

«Социализация личности в изменяющемся мире» 61

М.Ю. Исаев

Внутренняя мотивация и правосознание подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации: теоретический обзор 61

Д.А. Кондратьев

Интегрированная модель метаэмоциональной регуляции: теоретические основы, применение к контексту одиночного родительства и диагностическое обеспечение 69

Н.В. Азарова

Моделирование сокрытия информации в лабораторных исследованиях ... 77

А.В. Хавыло

Цифровая социализация и нормативная неопределённость как контексты психического здоровья студентов 82

«Современное дошкольное и начальное образование: актуальные проблемы теории и практики, инновации, перспективы развития»

УДК 378.14

О.А. Павлова

Олимпиада для будущих педагогов дополнительного образования детей: концепция развития профессионального потенциала и механизмы сетевого взаимодействия

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты проектирования и реализации олимпиады для будущих педагогов ДОД. Показана роль олимпиад для всех заинтересованных сторон (студентов, вуза и профильных организаций). Представлен опыт проведения университетской олимпиады «Расширяя горизонты» и модель реализации сотрудничества по подготовке олимпиады в новом качестве - на всероссийском уровне.

Ключевые слова: олимпиада, олимпиада по методике ДОД, профессиональное становление, сетевое взаимодействие.

O.A. Pavlova

Olympiad for Future Teachers of Supplemental Education: A Concept for Developing Professional Potential and Mechanisms for Networking

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga

This article examines the theoretical and practical aspects of designing and implementing an Olympiad for future teachers of supplemental education. The role of Olympiads for all stakeholders (students, the university, and relevant organizations) is demonstrated. The experience of conducting the university Olympiad "Expanding Horizons" and a model for implementing cooperation in preparing the Olympiad in a new capacity – at the all-Russian level – are presented.

Key words: olympiad, Olympiad based on supplemental education methodology, professional development, networking.

Олимпиады в высшем образовании выполняют несколько важных функций: ресурсно-стратегических, коммуникативных и социальных.

Они затрагивают интересы всех участников процесса подготовки: студентов как будущих специалистов-профессионалов в определённой сфере;

преподавателей как представителей и трансляторов стратегической позиции вуза; представителей работодателей как заказчиков и экспертов, заинтересованных в пополнении своих рядов высококвалифицированными, эффективными, творческими и способными к саморазвитию и генерированию новых идей кадрами. Как же данные функции трансформируются в задачи, стоящие перед заинтересованными сторонами?

В данной статье будем рассматривать только те олимпиады, которые организуются и проводятся вузами для студентов. В отношении студентов олимпиада — это инструмент развития их академических и профессиональных навыков, личностного роста, дальнейших карьерных перспектив.

Со стороны вуза олимпиады способствуют решению таких задач, как выявление и поддержка талантливой молодёжи [6]; расширение возможностей для формирования личностных и профессиональных компетенций выпускников; развитие научных школ (талантливые студенты составляют основу для выполнения научных проектов, повышают публикационную активность вузов); продвижение существующих и новых образовательных программ (олимпиады становятся площадкой для профориентации и рекламы направлений подготовки, так как позволяют привлечь внимание к новым и малоизвестным специальностям или профилям подготовки); повышение престижа вуза за счёт наличия победителей олимпиад, что улучшает позицию вуза в рейтинге, и укрепление его репутации как площадки академического мастерства в заявленной сфере.

Для профильных организаций и как следствие всего общества в целом олимпиадное движение — это возможность простимулировать интерес к науке, составляющей основу их деятельности; сформировать кадровый резерв как для самой индустрии, так и для научной сферы её обеспечивающей, тем самым создавая среду, позволяющую решать значимую социальную задачу.

В статье рассматривается проблема проектирования олимпиады для будущих педагогов дополнительного образования детей. Цель исследования состоит в выстраивании стратегии организации и проведения олимпиады с точки зрения развития профессионального потенциала будущих педагогов. Актуальность исследования обусловлена наличием противоречия между обилием педагогических олимпиад, различных конкурсов и олимпиад для детей в сфере дополнительного образования, а также для педагогов дополнительного образования и отсутствием доступности ресурсов, которые бы позволили студентам, будущим педагогам ДОД проявить себя в данной сфере.

Для начала отметим, что олимпиады следует отличать от конкурсов, хотя они имеют схожие признаки: состязательный характер и выявление лучших в какой-то сфере. Различия проявляются преимущественно в направленности, содержании и форме предъявления заданий. Олимпиады прежде всего интеллектуальное состязание, которое позволяет участнику проявить свои знания в конкретной сфере. Олимпиады можно рассматривать как один из компонентов среды, обеспечивающей формирование исследовательской компетенции студентов [8]. При этом конкурсные задания акцентируют проявление мастерства и творчества.

История развития олимпиадного движения и появления предметных олимпиад в нашей стране, их роль в развитии личности обучающихся, вопросы подготовки учащихся к решению олимпиадных заданий и прочие аспекты рассматриваются в работах многих авторов ([5] и др.). Пионерами в этой сфере были учёные и педагоги из математической сферы (П.С. Александров, Л.Д. Глейзер, В.Ф. Каган, А.Н. Колмогоров, А.И. Маркушевич, В.И. Смирнов, С.Л. Соболев и др.) [1, С.179].

Педагогические олимпиады «ровесники» педагогических классов и направлены на развитие «творческого потенциала студентов, реализации познавательных возможностей, интеллектуального потенциала, развитию научно-исследовательской, организационно-педагогической деятельности. Также педагогические олимпиады способствуют популяризации педагогической профессии» [1, С.178].

Олимпиады для будущих педагогов достаточно распространены, опыт их проведения обобщается в работах разных авторов ([3], [4], [7] и др.). Например, в Институте педагогики КГУ им. К.Э. Циолковского проводится ежегодная Всероссийская Олимпиада по педагогике «Педагогика без границ» https://tksu.ru/about_the_university/notifies/17075/ и Университетская олимпиада по математике и методике её преподавания в начальной школе https://vk.com/wall-218742589_553.

В 2025 году в стенах Института педагогики впервые была организована и проведена олимпиада по методике дополнительного образования детей «Расширяя горизонты» https://vk.com/wall-218742589_656.

В процессе подготовки к олимпиаде возникли вопросы, связанные с разработкой заданий, формой их предъявления и критериями оценивания.

Проектная команда в лице преподавателей Института педагогики (Ворсобиная Н.В., Павлова О.А., Чиркова Н.И.), разработала концепцию проведения олимпиады.

Цель олимпиады: оценка уровня профессиональной компетентности студентов в области методики преподавания по программам ДОД, включая знание нормативной базы, методических подходов и навыков

проектирования образовательных решений; развитие творческого профессионального мышления.

В структуру олимпиадных заданий входили задания на знание нормативной базы ДОД (3 задания) и задания в области методик преподавания по программам социально-гуманитарной, художественной и естественно-научной направленности (по 5 заданий для каждой - 4 тестовых и 1 кейс).

Первый этап реализовывался в дистанционной форме. Второй этап, который изначально предполагал выполнение задания открытого типа (проектирование авторской программы ДОД) реализован не был.

При проверке выполненных работ преподаватели столкнулись со следующими трудностями: с одной стороны, открытые ответы требовали много внимания, необходимо было соблюсти единообразие в алгоритмах проверки и единство критериев оценивания; с другой стороны, так как студенты выполняли работу в дистанционной форме, то они имели возможность обратиться к потенциалу систем ИИ, что частично выразилось в однотипности представленных решений, включая поверхностные и несоответствующие требованиям.

Критерии оценки решения кейса зависели от его содержания и для одного из них звучали следующим образом: соответствие возрасту (12–14 лет) - 1 балл; учёт разноуровневой подготовки - 1 балл; развитие командных навыков - 1 балл; конкретность описания приёмов - 1 балл; логичность обоснования - 1 балл. Итого: максимум 5 баллов за кейс.

После подведения итогов были систематизированы ошибки, которые допускали студенты: содержательные (игнорирование условий кейса; отсутствие аргументации; шаблонные ответы; неполнота решения; противоречия в логике); методические (несоответствие возрасту, единообразие приёмов, формализм); структурные (нарушение формата ответа, избыточность материала, недостаток конкретики); контекстные (нереалистичность, игнорирование нормативной базы и пр.).

Итоги проведения олимпиады были доложены в рамках IV международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы современного дошкольного, начального и специального образования и их профессионального обеспечения». Участники дискуссионной площадки «Тенденции развития современного дополнительного образования детей» выразили интерес к представленной модели реализации сотрудничества по подготовке олимпиады в новом качестве - на всероссийском уровне. Данная модель соответствует практико-ориентированному подходу в подготовке будущих педагогов [9], а также способствует формированию профессионального сообщества [2].

Ключевыми причинами интереса стали: ориентированность современного образования, на сетевое взаимодействие, которое позволяет реализовать не только обмен ресурсами, опытом и методиками, но и создаёт задел на возможные открытия в данной сфере; модель предполагает конкретный механизм такого сотрудничества через совместный проект – олимпиаду, где каждый участник (образовательная организация, педагоги ДОД, эксперты и пр.) выполняет свою роль; выход на всероссийский уровень способствует не только повышению статуса самой олимпиады, но и статусу всех его участников; расширение географии позволяет сравнивать и обобщать практики разных регионов; увеличивается «видимость» достижений педагогов и организаций в профессиональном сообществе.

Участники дискуссии оценили проработанность этапов подготовки и распределение ролей между партнёрами. Так педагоги дополнительного образования формируют банк кейсовых заданий, исходя из тех проблемных ситуаций, с которыми они сталкиваются в практике. Эксперты готовят и проводят мастер-классы, в рамках которых разбирают сложные задания. Координационный совет синхронизирует действия, разрабатывает стратегию и формирует дорожную карту подготовки к олимпиаде, программу олимпиады и команду жюри; инициирует разработку мерча олимпиады и информирование в СМИ; готовит проведение отборочного (в дистанционной форме) и основного этапов; реализует мониторинг результатов, проектирует и анализирует обратную связь от участников.

Таким образом модель олимпиады задаёт рамки для развития профессионального потенциала студентов, а также отвечает на актуальные вызовы системы ДОД: предлагает работающий инструмент для сетевого взаимодействия; потенциально масштабируема (с регионального на всероссийский уровень); даёт измеримые выгоды всем заинтересованным сторонам, включая регионы, которые поучают инструмент повышения качества дополнительного образования.

Модель всероссийской олимпиады для будущих педагогов дополнительного образования детей — это не просто идея, а практико-ориентированная концепция, готовая к внедрению и способная повлиять на развитие дополнительного образования в стране.

Список литературы:

1. Ариффулина, Р.У. Становление и развитие олимпиадного педагогического движения в России / Р.У. Ариффулина, О.А. Катушенко // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2018. – № 4(46). – С. 178-181

2. Врублевская, Е.Г. Профессионально-педагогические олимпиады: понятийный анализ / Е.Г. Врублевская, А.А. Артюхина // Человеческий капитал. – 2024. – № 12(192). – С. 47-53. – DOI 10.25629/НС.2024.12.04.
3. Малиновская, М.П. Технология организации и опыт проведения педагогической олимпиады / М.П. Малиновская // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 2(62). – С. 86-94. – DOI 10.15293/1812-9463.2102.09.
4. Мусатова, О.В. Дистанционная олимпиада по педагогике как образовательная технология (на примере опыта проведения педагогической олимпиады по формированию семейных ценностей у обучающихся) / О.В. Мусатова // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 4(42). – С. 253-266
5. Павлова, О.А. Образовательный потенциал предметных олимпиад: на примере олимпиад по математике / О.А. Павлова, А.В. Лыфенко // Начальная школа. – 2016. – № 4. – С. 53-58.
6. Павлова, О.А. Проектирование модели раннего выявления талантливой молодежи через систему научных кружков и сообществ / О.А. Павлова, А.С. Карпеченко // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2024. – № 1. – С. 99-105.
7. Салманова, Д.А. Формирование универсальных компетенций студентов-магистрантов средствами педагогической олимпиады «педагогический PROстор» / Д.А. Салманова, З.Ш. Магомедова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 5.
8. Формирование исследовательской компетентности у будущих учителей в условиях реализации средового подхода / А.В. Букушева, О.А. Павлова, А.В. Худякова, Н.И. Чиркова // Профильная школа. – 2023. – Т. 11, № 1. – С. 26-33. – DOI 10.12737/1998-0744-2023-11-1-26-33.
9. Pavlova, O.A. Building a practice-oriented model of preservice teacher education / O.A. Pavlova, N.I. Chirkova, I.I. Burlakova // SHS Web of Conferences : International Scientific and Practical Conference “Teacher Professionalism: Psychological and Pedagogical Support of a Successful Career” (ICTP 2020), Yalta, 21–23 октября 2020 года. Vol. 87. – Yalta: EDP Sciences, 2020. – P. 00094. – DOI 10.1051/shsconf/20208700094

Н.И. Чиркова

**Готовность будущих учителей начальных классов
к проектированию урока в условиях цифровизации**

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

В статье рассматривается проблема готовности будущих учителей начальных классов к проектированию урока в условиях цифровизации образования. Представлен теоретический анализ обозначенной проблемы, раскрыты возможности современных цифровых платформ с использованием искусственного интеллекта (ИИ) для проектирования учебных занятий. Эмпирическая часть исследования включает результаты анкетирования студентов педагогических направлений, проведённого с целью выявления уровня осведомлённости о возможностях и потенциале ИИ в образовании, степени готовности применять технологии ИИ в будущей педагогической деятельности, опыта практического использования цифровых инструментов в образовательном процессе.

Полученные данные позволяют определить направления совершенствования подготовки будущих учителей начальных классов в контексте цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: цифровизация образования, проектирование урока, учителя начальных классов, искусственный интеллект, цифровые платформы, педагогическая подготовка.

N.I. Chirkova

**The readiness of future primary school teachers
to design a lesson in the context of digitalization**

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga

This article examines the readiness of future primary school teachers to design lessons in the context of digitalization of education. It presents a theoretical analysis of this problem and explores the potential of modern digital platforms using artificial intelligence (AI) for lesson design. The empirical portion of the study includes the results of a survey of students majoring in pedagogy, conducted to determine their level of awareness of the capabilities and potential of AI in education, their readiness to apply AI technologies in future teaching, and their practical experience with digital tools in the educational process.

These findings allow us to identify areas for improving the training of future primary school teachers in the context of the digital transformation of education.

Key words: digitalization of education, lesson design, primary school teachers, artificial intelligence, digital platforms, teacher training.

Трансформация педагогической профессии под влиянием глобализации и растущих общественных ожиданий в отношении доступности и качества образования актуализирует вопрос оптимизации ресурсной и технологической базы подготовки педагогических кадров. Это положение подтверждается и документами последних лет. Так, Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года акцентирует внимание на «внедрение образовательных цифровых сервисов для формирования у студентов, обучающихся по программам подготовки педагогических кадров, опыта освоения содержания образования в смешанном формате, опыта проектирования и освоения цифровых образовательных ресурсов, других компонентов цифровой грамотности» [3].

В современном обществе технологии приобретают ключевое значение в жизни и профессиональной деятельности. Одна из важнейших задач педагогов – подготовить обучающихся к требованиям рынка труда XXI века, что невозможно без интеграции технологий в образовательный процесс. Цель статьи – представить методические концепции и практические ресурсы, способствующие эффективному внедрению технологий ИИ в обучение и направляющие педагогов в работе с учениками.

Искусственный интеллект (ИИ), а также технологии и инструменты, созданные на его основе, являются предметом многочисленных дискуссий, исследований и в последние годы активно используются в образовательных целях как педагогами высшей школы, так и школьными учителями.

Орешкиной Т.А. и др. разработаны четыре этапа создания модели курса, адаптированного для реализации совместно с технологией ИИ: формирование структуры учебной дисциплины на основе полученной рабочей программы дисциплины; формирование структуры лекционных занятий в зависимости от объема дисциплины, целевой аудитории и т.д.; формирование структуры практических занятий; подготовка заданий для промежуточной аттестации (зачет, экзамен) в письменном или устном

формате. Как итог – трехслойная модель учебного курса: уровень компетенций, структуры и формата учебного материала [7, с. 97].

Интересен опыт разработки и внедрения современных электронных средств конструирования технологических элементов и методического обеспечения урока с целью повышения качества образовательного процесса в современной школе и оптимизации методической работы учителя [2]. Предлагаются конкретные инструменты, позволяющие будущим учителям начальных классов осваивать навыки самостоятельного проектирования учебного процесса с учётом социальных запросов, требований образовательного стандарта, необходимости индивидуализации и дифференциации обучения, а также уровня их методической компетентности. Например, web-технологии «Электронный конструктор методических пазлов». Данная технология планирования урока предназначена для обучения будущих педагогов проектированию учебных занятий в соответствии с заданными параметрами. Её структурированная основа обеспечивает системную организацию этапов урока, позволяет выстроить образовательный процесс освоения темы с учётом целевых установок дисциплины и предоставляет возможность гибкого применения методических приёмов и дидактических материалов [4].

Объём исследований, изучающих внедрение искусственного интеллекта в практику начального образования, ограничен – в отличие от более развитой научной базы по использованию ИИ в обучении иностранным языкам. В работах в основном анализируется влияние нейросетевых технологий искусственного интеллекта на процесс обучения, включая перспективы их применения в образовательном процессе и использование специализированных ИИ-инструментов (MathGPT, ChatMathGPTPro, InternLM2-Math и др.) для решения предметных, в частности, математических задач [5].

Возможности реализации у обучающихся метапредметных достижений представлены в публикациях: формирование пространственного и логического мышления [10], воспитание логической культуры [9], развитие самостоятельности учебных суждений [11]. Формирование этих результатов, несмотря на их надпредметность, строится на предметном учебном содержании, чтобы не отрываться от того, что ребенок видит в окружающем его мире, т.е. от оригинала [1, с. 23].

Обучение на основе визуализации математических объектов и создании динамических моделей в интерактивной геометрической среде Geogebra позволяют младшим школьникам глубже понять фундаментальные

математические концепции (форму площади, симметрию, зависимости между величинами), поскольку дети не просто запоминают правила, а самостоятельно открывают закономерности, перемещая точки, меняя параметры и наблюдая за изменениями в реальном времени. Конструирование урока с использованием названного приложения представлено в методическом пособии [5].

В условиях активного внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс особую актуальность приобретает подготовка будущих учителей начальных классов к использованию ИИ-технологий при проектировании и проведении уроков. Это означает, что корпус педагогов – выпускников специализированного высшего образования – должен быть готов не только к успешной профессиональной деятельности с учётом меняющихся условий, но, прежде всего, к разработке и внедрению образовательных продуктов с применением инструментов ИИ. Данная готовность обеспечивается высоким уровнем субъектности личности обучающегося, способностью к постоянному саморазвитию и совершенствованию, профессиональному росту, а также сформированной потребностью самореализации в деятельности [8].

Нами было проведено анкетирование студентов 3-5 курсов Института педагогики, обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование Профили «Педагогика и методика начального образования и дополнительное образование детей» с целью выявления их осведомленности о возможностях и потенциале искусственного интеллекта, готовности использовать технологии искусственного интеллекта в педагогической деятельности, практику их применения в образовательном процессе. В опросе приняли участие 67 человек. В анкете представлены три раздела: 1. Осведомлённость педагогов о возможностях применения ИИ в обучении математике. 2. Профессиональная готовность к интеграции ИИ-инструментов в педагогическую деятельность. 3. Опыт практического использования ИИ-технологий в образовательном процессе.

Результаты анкетирования представлены ниже (таблицы 2-4).

Таблица 2 – Раздел 1. Осведомлённость о возможностях применения ИИ в обучении математике

Вопрос	Результаты
Знаете ли вы о существовании ИИ-инструментов для обучения математике?	85 % (57 человек) знают о существовании ИИ-инструментов для обучения математике, 15 %

Вопрос	Результаты
	(10 человек) – не знакомы с ними
Какие ИИ-инструменты для обучения математике вам известны?	ChatGPT / GPT-подобные модели – 65 %; MathGPT – 25 %; обучающие приложения с элементами ИИ (например, Photomath) – 40 %; платформы адаптивного обучения (Khan Academy, IXL) – 18 %; затруднились назвать конкретные инструменты – 12 %.
Как вы оцениваете потенциал ИИ в повышении качества математического образования (по 5-балльной шкале)?	5 баллов (очень высокий) – 30 % (20 человек); 4 балла (высокий) – 45 % (30 человек); 3 балла (средний) – 20 % (13 человек); 2 балла и ниже – 5 % (4 человека)

Выводы: большинство студентов осведомлены о существовании ИИ-инструментов и высоко оценивают их потенциал для обучения математике. Наиболее известны универсальные языковые модели и мобильные приложения.

Таблица 3 – Раздел 2. Профессиональная готовность к интеграции ИИ-инструментов в педагогическую деятельность

Вопрос	Результаты
Готовы ли вы использовать ИИ-технологии в будущей педагогической деятельности?	«Да, однозначно» – 55 % (37 человек); «Скорее да, чем нет» – 35 % (24 человека); «Затрудняюсь ответить» – 7 % (4 человека); «Скорее нет» / «Нет» – 3 % (2 человека).
Что может помешать вам	недостаток знаний и навыков – 48 %; нехватка времени на освоение – 32 %;

использовать ИИ в работе (выберите несколько вариантов)?	отсутствие технической базы в школах – 28 %; сомнения в эффективности – 15 %; этические и правовые вопросы – 10 %.
Насколько вы уверены в своих навыках работы с ИИ-инструментами (по 5-балльной шкале)?	5–4 балла – 25 % (17 человек); 3 балла – 50 % (34 человека); 2–1 балл – 25 % (16 человек).

Выводы: подавляющее большинство студентов готовы применять ИИ в будущей работе, но отмечают нехватку знаний и навыков как главный барьер. Уровень уверенности в собственных компетенциях – средний.

Таблица 4 – Раздел 3. Опыт практического использования ИИ-технологий в образовательном процессе

Вопрос	Результаты
Использовали ли вы ИИ-инструменты в учебной или педагогической практике?	да – 42 % (28 человек); нет – 58 % (39 человек).
Для каких задач вы применяли ИИ (выберите несколько вариантов)?	генерация заданий по математике – 38 %; объяснение сложных тем ученикам – 30 %; создание интерактивных упражнений – 25 %; автоматизация проверки работ – 20 %; подготовка презентаций и дидактических материалов – 15 %.
Оцените эффективность использования ИИ для решения педагогических задач (по 5-балльной шкале).	5 баллов – 22 % (6 человек из 28); 4 балла – 43 % (12 человек из 28); 3 балла – 35 % (10 человек из 28).

Выводы: менее половины студентов имеют практический опыт использования ИИ в педагогике, но те, кто его применял, отмечают высокую эффективность (в основном 4–5 баллов). Чаще всего ИИ используют для генерации заданий и объяснения тем.

Таким образом, будущие педагоги рассматривают искусственный интеллект как инструмент, способствующий персонализации образовательного процесса и снижению рабочей нагрузки педагогов посредством автоматизации рутинных операций (таких как проверка и оценивание работ). Это освобождает время учителей для решения более сложных педагогических задач – в частности, для развития критического мышления у учащихся и реализации индивидуального подхода.

Список литературы:

1. Баранов, С. П. Развитие логики мышления младших школьников / С. П. Баранов, Н. И. Чиркова // Начальная школа. – 2006. – № 12. – С. 22-26.
2. Кадакин, В. В. Электронные средства конструирования методического обеспечения современного урока / В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 1(29). – С. 32-35.
3. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1699-р]. URL: <https://obrazovanie.sakhalin.gov.ru/documents/ndocs/2023/doc/2023-0523-0902-02.pdf> (дата обращения 06.04.2026)
4. Кузнецова, Н. В. Подготовка будущих учителей начальных классов к проектированию урока на основе использования web-технологии "Электронный конструктор методических пазлов" / Н. В. Кузнецова // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 4(34). – С. 123-127.
5. Кузьменко, М. В. Искусственный интеллект в школьном математическом образовании: осведомленность, готовность и использование учителями математики / М. В. Кузьменко // Психологическая наука и образование. – 2025. – Т. 30, № 3. – С. 125-139. – DOI 10.17759/pse.2025300310.
6. Люблинская, И. Е. Преподавание геометрии в начальной школе с использованием приложения GeoGebra : метод. пособие для учителей / И. Е. Люблинская, С. В. Тихомирова ; пер. с англ. Ю. М. Бочиной, В. С. Евликова; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ; Муницип. ун-т г. Нью-Йорка; Колледж Статен Айланда. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017 – 196 с.
7. Орешкина, Т.А. Внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс: управленческие вызовы / Т. А. Орешкина, А. Ю. Долганов, Е. А. Маяцкая, О. Ю. Артюгин // Университетское

управление: практика и анализ. – 2025. – Т. 29, № 1. – С. 92-105. – DOI 10.15826/umpra.2025.01.007 .

8. Павлова, О. А. Профессионально ориентированные задания как средство стимулирования профессионального саморазвития будущих учителей / О. А. Павлова // Профильная школа. – 2020. – Т. 8, № 1. – С. 32-38. – DOI 10.12737/1998-0744-2020-32-38.

9. Чиркова, Н. И. Развитие логической культуры младших школьников на уроках математики / Н. И. Чиркова // Гуманизация образования. – 2017. – № 3. – С. 61-67.

10. Чиркова, Н. И. Развитие начальных логических умений на уроках математики / Н. И. Чиркова, О. А. Павлова // Начальная школа. – 2017. – № 5. – С. 60-64.

11. Чиркова, Н. И. Развитие самостоятельности логических высказываний в процессе освоения знаний младшими школьниками: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чиркова Наталья Ивановна. – Москва, 2007. – 183 с.

И.И. Зверева, А.И. Сурич

**Совершенствование родительских компетенций в области
формирования у дошкольников ценностей дружбы и добра
посредством углублённого анализа детской литературы**

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
№82 «Чиполлино» города Калуги*

Локус внимания авторов статьи сосредоточен на описании портативной модели мобильной библиотеки - музея в чемодане «Книжкин музей помогает найти друзей». Разработанная модель рассматривается авторами как инструмент повышения компетентности родителей в формировании у дошкольников ценностей дружбы и добра посредством качественного анализа детской литературы.

Ключевые слова: анализ художественного произведения, ценность, дружба, добро, музей в чемодане, мобильная библиотека.

I.I. Zvereva, A.I. Surich

**Enhanced parental competence in developing the values of friendship and
kindness in preschoolers through a qualitative analysis of children's literature**

*Municipal budget preschool educational institution
No. 82 "Cipollino" of Kaluga city*

The authors focus on the description of a portable model of a mobile library – a museum in a suitcase, "Book Museum Helps Find Friends." The authors view this model as a tool for enhancing parental competence in developing the values of friendship and kindness in preschoolers through a qualitative analysis of children's literature.

Key words: literary analysis, value, friendship, kindness, museum in a suitcase, mobile library.

В современном мире семейное чтение сталкивается с рядом вызовов. Широта вариативности каналов медиапотребления создает мощную конкуренцию за время и внимание как детей, так и взрослых, вытесняя традиционные виды досуга [2, с. 125]. Стремительный темп жизни только усугубляет ситуацию: в условиях многозадачности времени на совместное чтение практически не остается. К сожалению, в некоторых домах книга перестала быть желанным гостем, и дети, не видя примера родителей,

не ощущают ее истинной ценности. Но даже перед лицом этих вызовов, семейное чтение продолжает оставаться основополагающим компонентом «формирования духовной культуры личности» [1, с. 48], эффективным инструментом развития ребенка, прежде всего, в аспекте формирования ценностей добра и дружбы.

В контексте поиска путей решения обозначенной проблемы коллектив нашего учреждения осознает значимость возрождения традиций семейного чтения. Целью работы учреждения в данном направлении является повышение компетентности родителей в формировании у дошкольников ценностей дружбы и добра посредством качественного анализа детской литературы. Разработанный нами «музей в чемодане» «Книжкин музей помогает найти друзей» может выступить эффективным средством знакомства родителей с многообразием детской литературы и приемами ее анализа.

«Музей в чемодане» «Книжкин музей помогает найти друзей» – это портативная модель мобильной библиотеки, в которой собраны макеты книг для дошкольников разных возрастных групп, способствующих формированию ценностей добра и дружбы (Рисунок 1 - Портативная модель мобильной библиотеки «Музей в чемодане» «Книжкин музей помогает найти друзей»).



Рисунок 1.

Экспонатами музея являются макеты книг. Они изготовлены из деревянных брусков размером 4х6,5х1(см.), имитирующих книгу (Рисунок 2 – Макеты книг - экспонаты «Музея в чемодане» «Книжкин музей помогает найти друзей»):

- лицевая сторона - яркая красочная обложка детской книги, содержащая название произведения и его автора,
- оборотная сторона – обложка, содержащая главную мысль произведения,
- корешок и книжный блок, художественно оформленные под настоящую книгу.



Рисунок 2.

На оборотной стороне макета книги расположены липучки, с помощью которых макет книги прикрепляется к основанию чемодана, что позволяет сохранять размещение «книг» внутри чемодана статично при его транспортировке. Крепление с использованием липучки позволяет «открепить книгу», чтобы рассмотреть ее и прочитать главную мысль, размещенную на оборотной стороне.

Использование «музея в чемодане» «Книжкин музей помогает найти друзей» в контексте решения обозначенной проблемы, на наш взгляд, будет способствовать привлечению внимания участников образовательных отношений к содержательным критериям выбора детской литературы посредством учета воспитательного ресурса книг и возрастных особенностей детей дошкольного возраста. Макеты книг, в данном случае, призваны продемонстрировать многообразие детской литературы, способствующей формированию важных ценностных смыслов у дошкольников.

Среди других развивающих возможностей «музея в чемодане» «Книжкин музей помогает найти друзей» стоит отметить следующие:

- . способствует формированию мотивации к совместному чтению взрослого с ребенком и обсуждению главной мысли произведения,
- . побуждает родителей задавать детям вопросы, направленные на осознание ими главной мысли произведения,
- . благоприятствует пониманию смысловой множественности произведения, а также поиску и обсуждению этих смыслов совместно с детьми.

В качестве вариантов работы с родителями в рамках технологии «музей в чемодане» стоит указать следующие четыре:

- . предложить систематизировать книги, разделив их на группы с учетом заложенных в произведении смыслов,
- . пополнить музей другими макетами книг, не представленными в экспозиции (на выставке представлен макет книги, не имеющей обложки),
- . предложить сформулировать главную мысль произведения (на выставке представлен макет книги «Репка», оборотная сторона которого не содержит описания главной мысли произведения),
- . стимулировать к поиску множественных смыслов произведения (на примере книги «Три поросенка» организовать обсуждение заложенных в произведении смыслов).

В рамках тематического родительского собрания педагоги знакомят родителей дошкольников с логикой проведения качественного анализа

прочитанных произведений детской литературы. Данная работа проводится поэтапно и определяется возрастом воспитанников.

Для воспитанников младшего дошкольного возраста:

- 1 этап. Подготовка и обоснование. На данном этапе педагогам важно обратить внимание родителей на роль совместного чтения «родитель-ребенок». Итогом совместного обсуждения с родителями содержимого музея в чемодане является отбор книг, подходящих для прочтения детям младшего дошкольного возраста. В беседе с родителями необходимо обсудить вопрос о том, что по итогам прочтения с младшими дошкольниками важно поговорить о книге, задавая простые и понятные им вопросы, избегая сложных терминов («сюжет», «главная мысль произведения» и др.).
- 2 этап. Практическая часть. На данном этапе важно обсуждение с родителями практических вопросов: 1) демонстрация родителям на конкретном примере, с какой интонацией необходимо читать произведение, 2) упражнение в формулировании простых вопросов, которые можно задавать детям после чтения, 3) обсуждение способов использования иллюстраций при проведении анализа, 4) подбор/придумывание игр, связанных с прочитанной книгой.
- 3 этап. Обмен опытом и поддержка. На данном этапе необходимо стимулировать родителей к тому, чтобы они не боялись использовать имеющийся опыт по анализу произведений, обменивались ссылками на онлайн-ресурсы, где можно найти идеи для обсуждения книг и творческих заданий, делились своим опытом в родительском мессенджере. В свою очередь, дошкольное учреждение на регулярной основе поддерживает родителей рекомендациями, касающимися анализа детской литературы, организуя выставки детских рисунков и поделок, созданных по мотивам прочитанных книг и др.

Для воспитанников старшего дошкольного возраста:

- 1 этап. Подготовка и обоснование. На этом этапе педагоги акцентируют внимание родителей на важности совместного чтения, значимости проведения после прочтения произведения его анализа: качественный анализ – мощный инструмент для развития критического мышления, пополнения словарного запаса дошкольника, психоэмоционального развития ребенка и пр.
- 2 этап. Ознакомление с основами анализа произведения. Итогом совместного обсуждения педагогов с родителями, организуемого на данном этапе,

является формулирование вопросов, способных помочь ребёнку задуматься о книге. На этом этапе важно обратить внимание детей на элементы сюжета произведения, проанализировать поступки персонажей, стиль авторского изложения и др.

3 этап. Примеры практического применения прочитанного. На этом этапе важен поиск взаимосвязи прочитанного с реальной жизнью.

4 этап. Переход к детальному анализу. Данный этап предусматривает анализ произведения с использованием более сложных вопросов, внимание к деталям сюжета, анализ характера персонажей через детали и т.п.

5 этап. Поддержка и поощрение. Проведение качественного анализа произведения требует ответственного родительского подхода, временных усилий, ввиду этого важно напомнить родителям о важности создания атмосферы доверия и уважения к мнению ребенка, о последовательности и терпении при организации обсуждения, о необходимости словесного поощрения детей.

Резюмируя сказанное, отметим, что целенаправленная работа по повышению компетентности родителей в области детской литературы позволяет выступать им активными участниками процесса воспитания, а не просто потребителями готового контента. Осознанный выбор детской литературы, основанный на глубоком анализе ее содержания, является одним из эффективных методов формирования ценностей дружбы и добра у дошкольников. Обсуждение прочитанных с детьми книг с акцентом на поступках героев и последствиях их действий способствует формированию у детей нравственных ориентиров, что, в свою очередь содействует укреплению ценностного благополучия общества.

Список литературы:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. - 51 с.
2. Мачехина, О.Н. Семейное чтение в России: современные проблемы и вызовы, ретроинновационный аспект // История педагогики и образования. 2024. №4. – С. 122-132.

«Инновационные аспекты в логопедии»

УДК 376.3

А.Г. Биба, О.О. Картавенко

К проблеме содержания развития монологической речи учащихся начальных классов с задержкой психического развития

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга

В статье исследуются компоненты содержания логопедической работы по развитию монологической речи учащихся начальных классов с задержкой психического развития. За счёт анализа лингвистической сущности монолога, психолого-педагогической характеристики детей названной нозологии и онтогенеза их речи даётся обоснование включения в коррекционную работу не только формирования умений строить связный текст, но и развития фразовой речи, словаря, действия программирования и самоконтроля. Уточнение содержания логопедического воздействия осуществляется за счёт анализа результатов эмпирической работы по диагностике монологической речи детей с задержкой развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, монологическая речь, трудности связной речи, содержание работы логопеда.

A.G. Biba, O.O. Kartavenko

On the problem of the content of the development of monologue speech of primary school students with mental retardation

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga

The article examines the components of the content of speech therapy work on the development of monologue speech in primary school students with mental retardation. Due to the analysis of the linguistic essence of the monologue, the psychological and pedagogical characteristics of children of the named nosology and the ontogenesis of their speech, the rationale for including in correctional work not only the formation of skills to build a coherent text, but also the development of phrasal speech, vocabulary, programming skills and self-control is given. Clarification of the content of speech therapy is carried out by analyzing the results of empirical work on the diagnosis of monologue speech in children with developmental delay.

Key words: mental retardation, monologue speech, difficulties in coherent speech, the content of the speech therapist's work.

Согласно современным исследованиям учебной деятельности детей с задержкой психического развития (далее ЗПР) и авторским наблюдениям за их связной речью, обучающиеся данной категории испытывают серьёзные трудности в продуцировании связанных высказываний, обусловленные спецификой их психического дизонтогенеза (Ю.Б. Барыльник, В.А. Киселева, А.С. Исмаилова, Н.В. Филиппова и др.). Не требует обоснования факт препятствия низкого уровня развития монологической речи полноценному усвоению школьных знаний детьми с ЗПР, их социальной адаптации. В связи с этим, возникает необходимость оказания им целенаправленной помощи, в том числе логопедической.

Анализируя степень изученности проблемы развития монологической речи учащихся начальных классов с ЗПР, отметим, что в дефектологии определены клинико-педагогические и психолого-педагогические параметры данного нарушения (К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер и др.); исследованы методы коррекционной работы при ЗПР (Т.А. Власова, Е.С. Слепович, Л.Б.Баряева, Н.В.Бабкина, С.Ю. Кондратьева и др.); в логопедии выявлена специфика методов речевой работы с детьми с ЗПР (Е.А. Логинова, Е.В. Малышева, А.С. Саблева). Однако, на наш взгляд, остаётся актуальным вопрос: чему учить детей с ЗПР для овладения связной речью. В рамках данной статьи ограничимся выявлением содержания развития устной монологической речи у первоклассников названной нозологии.

Решение поставленного вопроса осуществлялось за счёт методов теоретического анализа и обобщения научных сведений по лингвистике текста (Н.С. Валгина, В.А. Белошапкова, Е.А. Земская, Г.И. Кустова, О.А. Лаптева); специальной психологии (Л.С. Выготский, В.П. Глухов, Т.А. Власова, Н.Л. Белопольская и др.), логопедии (Р.Е. Левина; М.Е. Хватцев; А.Н. Корнев, П.С. Бондаренко и др.). Также был предпринят сопоставительный анализ методики обучения русскому языку (раздел по развитию речи: Н.И. Жинкин, Н.И. Политова, О.А. Нечаева, М.С. Соловейчик, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др.) и практики логопедической работы по развитию связной речи (Р.И. Лалаева, Л.Н. Ефименкова, В.К. Воробьева, Е.А. Логинова и др.). Теоретическое исследование позволило выделить компоненты содержания развития монологической речи первоклассников с ЗПР. Уточнение содержания данных компонентов выполнено в результате эмпирической работы средствами наблюдения за речевой деятельностью 36 первоклассников исследуемой категории (согласно ПМПК с заключением «ЗПР»), их тестирования в форме логопедического обследования. Представим далее результаты исследования.

Поскольку монолог представляет собой сложную, развёрнутую форму связной речи, для его развития у обучающихся с ЗПР, необходимо проводить

работу по определению темы речи и её границ; по отбору информации, необходимой для раскрытия темы и идеи монолога. Монологическая речь порождается в определённой речевой ситуации, и учащиеся с ЗПР нужно учить понимать речевую задачу и учить отбору лексических средств для её решения. В связи с неточным и бедным словарём данной категории детей, нужно обогащать их словарный запас как номинативной, так и оценочной лексикой разных частей речи [4]. Текст монолога имеет определённую структуру и средства межфазовой связи [1], поэтому у младших школьников с ЗПР необходимо развивать умение планировать высказывание и обучать их способам связи предложений в тексте, чтобы обеспечить его смысловую цельность и законченность.

Овладение связной речью детьми с ЗПР происходит в определённой последовательности: от её восприятия к порождению [5], и младших школьников названной нозологии нужно тренировать в слушании и понимании обращённого монолога [8]. Первоклассники с ЗПР имеют недостатки синтаксической стороны речи, являющейся базой для овладения монологом [7], следовательно, в работу логопеда необходимо включать коррекцию и развитие фразовой речи. Специфика монолога как сложной формы связной речи требует достаточной концентрации внимания и объёма памяти, в т.ч. оперативной; определённого уровня операций мышления, которые у детей с ЗПР несовершенны [3]; в связи с этим, в логопедическом воздействии необходимо сочетать речевую работу с развитием высших психических функций. Для овладения любым видом деятельности, в т.ч. и речевой, человеку требуется умение контролировать её выполнение, но, поскольку у детей с ЗПР страдает саморегуляция [6], их необходимо учить контролю и коррекции чужого монолога с постепенным переходом к речевой саморегуляции [9].

На наш взгляд, для подтверждения выделенных компонентов содержания развития монологической речи первоклассников с ЗПР и для уточнения их содержания, важно выявить специфику состояния фразовой речи, словаря, умений монологической речи; внимания, памяти, анализа, синтеза, сравнения, программирования, речевого самоконтроля детей исследуемой категории. Для этого было проведено диагностирующее исследование с применением следующих методик:

- психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития (авт. Н.Л. Белопольская, 2019) [2];
- обследование нарушений связной речи у детей 7-8 лет (авт. Р.И. Лалаева, 2004);

- методика обследования связной речи детей с системным недоразвитием речи (с модернизированным материалом для младшего школьного возраста) (авт. В.П. Глухов, 2017);

- комплексная программа выявления состояния связной речи у детей с системным недоразвитием речи (авт. В.К. Воробьева, 2006).

Критериями оценки перечисленных выше умений и функций являлись правильность и самостоятельность выполнения речевых и познавательных действий. Вместе с логопедическим обследованием авторы провели наблюдение за активностью и саморегуляцией речевой деятельности испытуемых.

В результате диагностики выявлено, что большинство учащихся неточно понимают речевую задачу (83,3%), например, рассказывают, что они делали на прогулке, когда их просят описать зимний парк; испытывают трудности с пониманием предмета речи, например, по иллюстрациям нужно рассказать, как ребята строили ледяную горку, но дети рассказывают, как ребята катались с горки. Первоклассники с ЗПР выходят за границы темы (80,5%): нужно рассказать, как ребята катались с горки, но учащиеся рассказывают, какие ещё зимние забавы есть у ребят во дворе. Они испытывают трудности в удержании темы монолога в памяти, могут отходить от темы на протяжении своего рассказа (75%). Тексты большинства испытуемых неполные по содержанию, недостаточно информативные, отличаются бедностью лексики и неполнотой, однообразием синтаксических конструкций (94,4%). Например, слово «хороший» используется в значении «красивый», «добрый», «ласковый», «солнечный», «приятный». Их речи характерны конструкции вида «местоимение + глагол-связка быть + прилагательное» и имеются ошибки в согласовании слов и в употреблении предлогов, например *морозным день, залез на горке, сидел над полом* (вместо *сидел на полу*) (63,8 %). У большинства учащихся с ЗПР не раскрывается идея в собственной речи (97,2%). Фрагментарность, отсутствие связности отмечаются при пересказе и в собственных рассказах многих испытуемых; также в речи проявляются признаки нарушения логики повествования (77,7%). Определённой части испытуемых трудно ориентироваться в структуре текста при его восприятии, определять последовательность событий в нем (58,3%). Таким образом, фиксируется недостаточный уровень состояния монологической речи у учащихся начальных классов, имеющих ЗПР (рисунок 1).

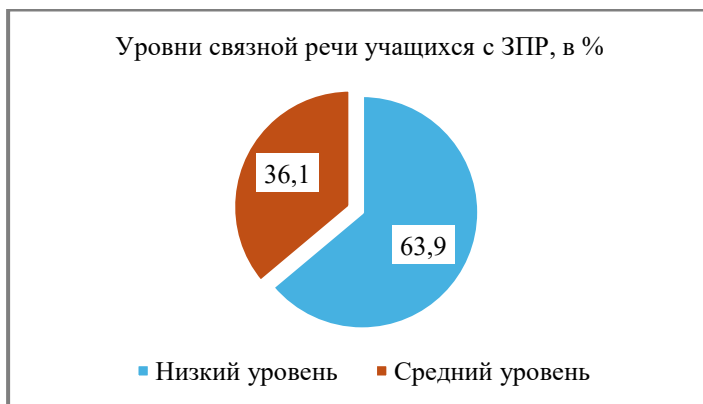


Рисунок 1 – Состояние связной речи учащихся 1-х классов с ЗПР.

У испытуемых зафиксирована слабая концентрация слухового внимания (75%): учащиеся отвлекались при восприятии монологической речи, не могли назвать или неточно воспроизводили детали содержания непосредственно после предоставления информации. Оперативная память у первоклассников с ЗПР страдает, только 19,5% испытуемых смогли в полном объеме или без искажений основного содержания пересказать текст. Некоторые младшие школьники с ЗПР периодически повторяли отдельные предложения или части монолога в собственных рассказах, не замечая, что они уже воспроизводили данную информацию (36,1%). У большинства учащихся имеются неточности в анализе предоставляемого рассказа, особенно в установлении причинно-следственных связей, даже в простых по содержанию текстах; имеются трудности операции обобщения, например, ученики не могли определить тему текста или его главную мысль, даже при предоставлении вариантов формулировок (83,3%). Нарушена операция программирования: испытуемые не смогли озвучить вербальный план речи (97,2%); значительная часть учащихся допустили ошибки в процессе расположения по порядку иллюстраций к тексту (63,8 %). Участники диагностики не справлялись с восстановлением деформированных в отношении последовательности изложения текстов (77,7%). Большая часть учеников не замечают собственных недостатков в построении монологической речи (86,1%), также испытуемые с трудом с участием педагога обнаруживали нарушения в согласованности предмета речи и содержания текста, в построении рассказа. Таким образом, у первоклассников с ЗПР фиксируется недостаточный уровень состояния высших психических функций, особенно планирования, обобщения и

регулятивных действий, которые являются необходимыми для развития связной речи (рисунок 2).

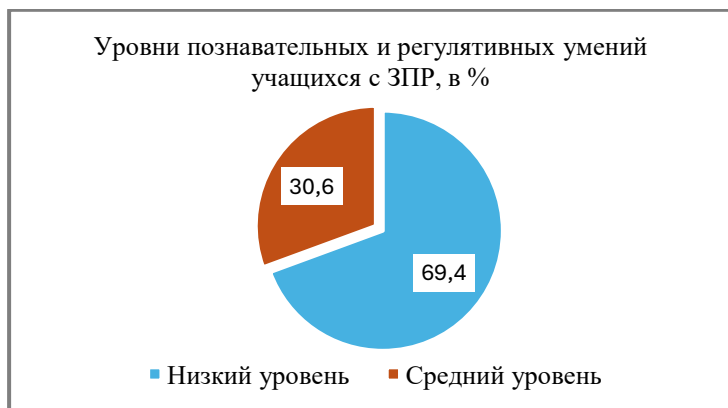


Рисунок 2 – Состояние познавательных и регулятивных умений учащихся 1-х классов с ЗПР.

Результаты диагностирующего исследования подтвердили необходимость включения в содержание работы логопеда по развитию монологической речи у учащихся с ЗПР следующих компонентов: развитие фразовой речи и умений построения текста, совершенствование словаря; развитие внимания, памяти, анализа, синтеза, сравнения, программирования, речевого контроля и самоконтроля. В содержание развития умений построения текста требуется включать определение темы речи и её границ; отбор информации, необходимой для раскрытия темы и идеи монолога; постановку речевой задачи и отбор лексических средств для её решения; планирование высказывания и способы связи предложений в тексте; тренировку в слушании и понимании обращённого монолога.

Список литературы:

1. Бабайцева, В.В. Синтаксис современного русского языка / В.В. Бабайцева. – Москва: Флинта, 2023. – 576 с.
2. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н.Л. Белопольская. – Москва: Когито–Центр, 2019. – 192 с.
3. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – Москва: Просвещение, 2010. – 176 с.

4. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – Москва: АСТ: Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158 с.
5. Глухов, В.П. Основы психолингвистики / В.П. Глухов. – Москва: АСТ : Астрель, 2008. – 352 с.
6. Инденбаум, Е.Л. Дети с задержкой психического развития – 3-е изд. / Е.Л. Инденбаум, И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина. – Москва: Просвещение, 2021. – 47 с.
7. Киселева, В.А. Речевая деятельность детей с ЗПР: своеобразие или нарушение? / В.А. Киселева // Дефектология. – 2007. – № 3. – С.3-13.
8. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С.В. Зорина. – Москва: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 303 с.
9. Фотекова, Т.А. Состояние и динамика высших психических функций у школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития / Т.А. Фотекова // Дефектология. – 2003. – №1. – С. 23-34.

«Прикладные аспекты современной лингвистики и методики преподавания иностранных языков»

УДК 372.881.1

С.Г. Лесик

Развитие профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка в условиях интеграции технологий искусственного интеллекта

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

В статье рассматривается проблема профессиональной компетентности в области использования технологий искусственного интеллекта (ТИИ) у будущих учителей иностранного языка в контексте современной цифровой трансформации образования. На основе анализа научной литературы выделяются основные направления исследований в данной области: перспективы и риски применения ТИИ, лингводидактический потенциал, интеграция ТИИ в дистанционное обучение. Представлены результаты анкетирования студентов педагогического направления, выявившие высокий уровень использования ИИ-инструментов, но недостаточную методическую готовность к их профессиональному применению. Сделан вывод о том, что развитие цифровой компетенции в сфере использования ТИИ является необходимым условием эффективной профессиональной деятельности будущих учителей иностранного языка в современной информационно-образовательной среде.

Ключевые слова: технологии искусственного интеллекта (ТИИ), профессиональная подготовка, лингводидактический потенциал, цифровая трансформация образования.

S.G. Lesik

Development of Professional Competence of Future Foreign Language Teachers in the Context of Integrating Artificial Intelligence Technologies

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga

The article addresses the issue of professional competence in the use of artificial intelligence technologies (AIT) among future foreign language teachers in the context of the current digital transformation of education. Based on an analysis of scientific literature, the main research directions in this field are identified: prospects and risks of AIT application, linguodidactic potential, and integration of

AIT into distance learning. The results of an author's survey of pedagogical students reveal a high level of AIT usage but insufficient methodological readiness for their professional application. It is concluded that the development of digital competence in the use of AIT is a necessary condition for the effective professional activity of future foreign language teachers in the modern information and educational environment.

Keywords: artificial intelligence technologies (AIT), professional training, linguodidactic potential, digital transformation of education.

В современной научно-образовательной парадигме рассмотрение процессов трансформации иноязычного образования не может происходить изолированно от вопросов формирования цифровой компетенции. Указ Президента РФ «Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года» определяет в том числе основные направления государственной политики в области образования. В контексте педагогического образования первостепенное значение приобретают обозначенные в Стратегии направления внедрения ИИ: персонализация обучения под потребности обучающихся и запросы рынка труда, системный мониторинг успеваемости для профориентации и выявления одаренных детей, а также автоматизация оценивания знаний и обработка данных об образовательных результатах [5].

Ключевые направления цифровизации образования зафиксированы в «Концепции подготовки педагогов до 2030 года», где заложено опережающее развитие системы за счет внедрения цифровых ресурсов, обучения студентов проектированию цифровых ресурсов, а также интеграции цифрового контента в учебные программы [6]. Важно отметить, что развитие технологий искусственного интеллекта оказывает значительное влияние на профессиональное становление педагога, требуя от него новой степени готовности к использованию инновационных подходов и методик.

Анализ научной литературы выявил разногласия среди исследователей относительно в отношении перспектив интеграции технологий ИИ в процесс подготовки педагогических кадров. При этом многогранность проблемы определила многоплановый характер исследований. Анализ публикаций позволяет выделить основных значимых направлений, в которых осуществляется научный поиск:

1. перспективы применения технологий искусственного интеллекта (ТИИ) в образовательном процессе, а также вероятные риски и отрицательные последствия, связанные с их внедрением [3];

2. дидактический потенциал ТИИ применительно к обучению иностранным языкам и их освоению с точки зрения методики обучения иностранным языкам [1, с. 65];

3. способы внедрения ТИИ в практику дистанционного обучения.

Вслед за Е.Н. Ивахненко и В.С. Никольским мы убеждены, что широкое распространение ТИИ неизбежно, и запреты здесь не только не способны что-то изменить, но, возможно вредны [2, с. 15]. Не замечать использование ТИИ в учебном процессе не имеет никакого смысла, что подтверждают результаты проведенного анкетирования среди студентов Института лингвистики и мировых языков КГУ им. К.Э. Циолковского, обучающихся по направлению 44.03.05. «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки» профилей «Иностранные языки (английский и французский языки), (испанский и английский языки), (немецкий и английский языки)». В анкетировании приняли участие 38 студентов.

Рассмотрим результаты опроса, который проводился с целью выяснить, насколько у студентов сформирована мотивация к развитию цифровых компетенций в сфере использования технологий искусственного интеллекта, а также оценить их готовность применять ТИИ в учебной и будущей профессиональной деятельности. Для этого респондентам предложили ответить на ряд вопросов. В частности, студентам нужно было дать самооценку уровня своей цифровой грамотности, в том числе, какие именно технологии они используют для выполнения учебных и профессиональных задач (например, при подготовке письменных работ, составлении аннотаций, рефератов и тезисов). Отдельные вопросы анкеты были посвящены прогнозированию потенциала ТИИ в будущей профессии – к примеру, при решении методических кейсов.

Анкетирование показало, что подавляющее большинство респондентов (свыше 95%) прибегают к ИИ инструментам с регулярностью не реже нескольких раз в неделю. При этом 38% используют их часто (почти ежедневно), 30% - очень часто (несколько раз в день) и еще 30%- иногда (несколько раз в неделю). Среди инструментов лидируют генеративные ИИ (ChatGPT и аналоги) - их выбрали 83% (30 человек), а также ИИ-переводчики (Google Translate, DeepL) - 60%. Это свидетельствует о глубоком проникновении технологий в повседневную учебную деятельность, где студенты используют их преимущественно как помощников для решения конкретных задач (генерация идей, перевод). Инструменты для формирования языковых навыков и речевых умений востребованы заметно

реже, что, вероятно, объясняется недостаточной информированностью об их функционале.

Несмотря на активное использование, самооценка осведомленности о педагогическом потенциале ИИ оказалась более сдержанной. Большинство опрошенных (67%) полагают, что «в целом понимают основные принципы и примеры использования». Хорошо осведомленными себя считают 19%, и лишь 8% относят себя к активным экспериментаторам.

Оценка готовности применять ИИ в будущей профессиональной деятельности выявила важную тенденцию: только 25 % чувствуют себя полностью готовыми и заинтересованными. Наиболее распространенный ответ (48%)- потребность в дополнительном обучении и практике, а 33% достаточно готовы, но хотели бы углубить знания. Таким образом, фиксируется разрыв между повседневным использованием технологии и пониманием ее профессионально-педагогического применения. Студенты осознают необходимость методической подготовки для перехода от роли пользователя к роли учителя, управляющего обучением с помощью ИИ.

Анализ целей использования ИИ в будущей профессиональной деятельности показал явное доминирование практико-ориентированных задач. Наибольшую популярность получили:

«Помощь в планировании уроков и подготовке к занятиям»- 80%;

«Разработка интерактивных упражнений и симуляций»-64%;

«Создание персонализированных учебных материалов»-61%;

«Автоматическая проверка работ»-50%.

Эти данные согласуются с выводами исследователей о том, что ИИ способен взять на себя значительную часть рутинной работы преподавателя. Общий настрой респондентов можно охарактеризовать как сдержанно-позитивный: большинство (58%) видят большой потенциал, но выражают опасения, и лишь 28 % настроены полностью позитивно.

Ключевые опасения студентов сгруппированы вокруг трех основных проблем:

Качество и надежность: неточность и некорректность ответов ИИ беспокоит 86 %.

Когнитивные риски: риск чрезмерной зависимости от ИИ и снижения собственной мыслительной активности отмечают 72 %.

Гуманитарные и этические аспекты: ограниченность ИИ в понимании культурного контекста- 42%, отсутствие живого общения - 27%, страх потери профессиональной уникальности – 58%, этические вопросы (списывание, плагиат)- 42%.

Запрос студентов на содержание обучения оказался конкретным. Наиболее востребованными аспектами стали:

«Разработка методических рекомендаций по интеграции ИИ в различные этапы урока» - 50%.

«Практические занятия по созданию и адаптации материалов с помощью ИИ» - 47%.

«Развитие критического мышления и навыков оценки надежности ИИ-контента» - 44%.

«Основы работы с промптами» - 36 %.

«Обсуждение этических вопросов и ограничений» - 33%.

Таким образом, обобщая выше изложенное, следует признать, что применение ТИИ создает для педагога серьезные вызовы. Вместе с тем очевидна необходимость поиска баланса между традиционными цифровыми средствами обучения иностранным языкам и инновационными ТИИ, что требует тщательного изучения их лингводидактического потенциала.

Существуют различные подходы к определению понятия «профессиональная компетентность». Хотя исследователи трактуют его сущность по-разному, все они едины во мнении, что это многомерное явление, обладающее сложной внутренней организацией.

При этом большинство ученых рассматривают модель профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка как подвижную систему, состоящую из взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. В частности, С.В. Титова на основе анализа нормативно-правовых документов разработала карту компетенций преподавателя, которая включает следующие группы: информационно-коммуникационную, профессионально-коммуникативную иноязычную, методико-педагогическую и универсальную [4, с. 138].

Изложенное выше позволяет сформулировать важный методологический вывод: развитие цифровой компетенции в сфере применения технологий искусственного интеллекта у будущих учителей выступает обязательным условием их успешной профессиональной деятельности в сложившейся информационно-образовательной среде. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой методических моделей интеграции ТИИ в процесс профессиональной подготовки будущих учителей и их опытно-экспериментальной верификацией.

Список литературы:

1. Авраменко А.П., Тарасов А.А. Технология распознавания речи искусственным интеллектом для развития устно-речевых умений при подготовке к ЕГЭ // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 60–67.
2. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 4. С. 9–22. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22.
3. Сысоев П.В., Поляков О.Г., Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А., Прохоров А.В., Клочихин В.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта: Монография. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2023. – 132 с.
4. Титова С.В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 5. С. 133–149. doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149.
5. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 №490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» <https://base.garant.ru/72838946/>.
6. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwTA5.pdf>.

«Развитие социальной активности детей и молодежи: теория и практика»

УДК 376.16

И.В. Иванова

Нравственный смысл проявления социальной активности личности

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

В статье поднимается вопрос, связанный с рассмотрением социальной активности как высшей формы активности личности. Междисциплинарный анализ категории социальной активности личности позволил обозначить нравственность в качестве сущностной составляющей проявления данного феномена. Сделан акцент на том, что именно нравственное начало задает вектор и определяет содержание социальной активности личности, что особенно важно учитывать при планировании воспитательной работы с обучающимися.

Ключевые слова: социальная активность, нравственность, личность, воспитание.

Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 25-28-20461, <https://rscf.ru/project/25-28-20461/>

I.V. Ivanova

The moral meaning of the manifestation of social activity of an individual

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga

This article addresses the question of social activity as the highest form of personal agency. An interdisciplinary analysis of the category of social activity has identified morality as an essential component of this phenomenon. Emphasis is placed on the fact that it is the moral principle that sets the vector and determines the content of the individual's social activity, which is especially important to take into account when planning educational work with students.

Key words: social activity, morality, personality, education.

The study was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation No. 25-28-20461, <https://rscf.ru/project/25-28-20461/>

Развитие социальной активности взрослеющей личности – одна из актуальных проблем, имеющих междисциплинарный характер. В свете происходящих социально-культурных, политических, экономических изменений она приобрела особенный масштаб.

Сегодня многими учеными отмечается необходимость разработки и реализации новых педагогических подходов, ориентированных на развитие социальной активности подрастающего поколения. В частности, А.В. Репринцев указывает, что в современных условиях социальное становление личности протекает при активном интернет-потреблении, что, в свою очередь, может привести к различным рискам, осложняющим процессы самоидентификации, формирования самооценки и ценностно-смысловой сферы подрастающего поколения [18].

Т.А. Антопольская, В.И. Панов, А.С. Силаков, А.В. Репринцев, М.И. Рожков и другие современные отечественные ученые акцентируют внимание на необходимости целенаправленного развития социальной активности детей и молодежи, указывают на важность обеспечения социальной направленности деятельности подрастающего поколения [2; 18; 19].

В педагогической, психологической, философской и социологической литературе социальная активность личности определяется по-разному – как внутренняя способность / качество личности / способность субъекта к многообразию деятельных отношений с действительностью / деятельность / мера деятельности в обществе / мера направленности деятельности и пр., что, в свою очередь, подчеркивает сложность и относительную неопределенность изучаемого феномена.

Рассмотрим сущностные характеристики содержания понятия «социальная активность» как междисциплинарной категории.

В таблице 1 отражены некоторые характеристики социальной активности в педагогическом аспекте ее изучения.

Таблица 1 – Сущностные характеристики содержания понятия «социальная активность» в педагогике

Характеристики понятия	Авторство
- «деятельность человека, которая предполагает его социальные, целенаправленные волевые усилия, направленные на овладение внешними обстоятельствами» [9, с.73];	Л.И. Кобышева

Характеристики понятия	Авторство
- «побудитель к социальной детерминации индивидуального сознания и результат <i>социально ценной деятельности</i> » [9, с.73]	
- «качество личности, проявляющееся в сознании необходимости общественно значимой деятельности и в готовности к этой деятельности, в умении действовать на <i>общую пользу бескорыстно</i> » [6, с.12]	В.Ф. Бехтерев
- «особое, интегральное качество человека» [5, с.21]; - «высшая форма человеческой активности» [5, с.21]; - «способность человека к <i>сознательному изменению окружающей действительности</i> » [5, с.21]	Н.Н. Башаев
- форма активности личности, проявляющаяся в <i>сознательном, творческом отношении к миру</i> , глубокой и полной самореализации [3]	Е.А. Ануфриев
- «атрибут социального субъекта, субъективная социальная причина, источник, основа всех ее социальных качеств, свойств, всей ее социальной структуры, более того, самого ее социального бытия» [7, с.9]; - «степень, мера включенности личности в систему общественных отношений, показатель ее <i>участия во всех видах общественной деятельности</i> » [7, с.9]	Н.Е. Воробьев
- «сложное интегрированное качество личности, проявляющееся в инициативной, направленной, социально значимой деятельности и готовности действовать <i>в интересах социальной общности</i> » [17, с.18]	Н. В. Пилипчевская

Как видим из таблицы 1, в педагогике социальная активность раскрывается в опоре на деятельностные основания, имеющие личностную природу и социальные целевые установки. В рассматриваемых определениях делается акцент на сложной внутренней интеграции проявления рассматриваемого феномена и на наличии ценностно-смысловых составляющих социальной активности (деятельность во благо общества).

Б.А. Титов, изучая сущность социальной активности, определение, обобщающее сущностные составляющие данной педагогической категории; социальная активность раскрывается им как «...степень реализации

потенциальных возможностей, сущностных сил и способностей личности в общественно полезной деятельности, выраженной в конкретных результатах по преобразованию социально-природной среды» [20, с. 132].

В философии категория социальной активности личности представлена в контексте идеи бытия человека, единства человека с окружающим миром (таблица 2).

Таблица 2 – Сущностные характеристики содержания понятия «социальная активность» с позиции философских учений

Характеристики понятия	Авторство
- социальная активность «проявляется в ее отношении к деятельности и состоит в способности выдвигать новые общественные задачи и дела, <i>брать на себя ответственность</i> за их решение и т.д.» [1, с.39]	А.Б. Абульханова-Славская
- цель и средство развития личности, <i>творческая преобразующая активность</i> [4]	Л.М. Архангельский
- сознательная и целенаправленная деятельность личности и ее целостно социально психологические качества, которые, будучи диалектически взаимообусловлены, определяют и характеризуют <i>степень или меру персонального воздействия</i> субъекта на предмет, процессы и явления окружающей действительности [10]	В.З. Коган

Как видим, в философии ценностно-смысловые составляющие сущности социальной активности и ее проявления отражены достаточно четко. Учеными делается акцент на преобразующей роли человека, что достигается через проявление социальной активности в окружающей действительности, а также через ответственное отношение человека к решению общественных задач.

В психологической науке отмечается несколько иной ракурс рассмотрения социальной активности личности (таблица 3).

Таблица 3 – Отражение сущностных характеристик содержания понятия «социальная активность» в психологических исследованиях

Характеристики понятия	Авторство
- высшая форма активности личности, основанная на трех ипостасях – <i>мировоззрение</i> , долженствование, воля [15]	В.С. Мухина
- способность действовать сознательно, как способность не только приспосабливаться к внешней действительности, но и изменять ее, т.е. <i>приспосабливать</i> среду к своим интересам, при таком взаимодействии со средой личность <i>изменяет и саму себя</i> [23]	А.С. Чернышев, Ю.А. Лунев, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев С.В.
- «форма активности личности, предполагающая реализацию активной роли субъекта во взаимодействии с социумом, посредством которой субъект <i>познает, преобразует социальную реальность и самого себя</i> » [15, с.181-182]	А.Б. Купрейченко

Рельефный анализ содержания категории социальной активности позволяет прийти к выводу, что в психологии имеются как минимум два ракурса рассмотрения сущностных оснований социальной активности: 1) ориентир на деятельность субъекта, направленную на пользу обществу; 2) установка на приспособление окружающей среды под интересы личности.

Интересно, что в психологии характеристики социальной активности личности рассматриваются в ракурсе позитивной и негативной форм ее проявления. Если традиционно социальная активность предстает как сознательная направленность на изменение обстоятельств, других людей и самого себя для пользы общества, как ответственность, то речь идет о проявлении социальной активности в ее *позитивной форме*. Наряду с этим, как отмечает В.С. Мухина, к *негативной* социальной активности относятся асоциальные формы воздействия на общество [15]. Речь идет об осуществлении деятельности, имеющей в своей направленности асоциальный характер, наряду с тем, что человек активен, обладает рефлексией и действует сознательно [15]. Антиподом социальной активности выступает *социальная пассивность* личности, которая «выражается в отчуждении человека от общественных идеалов и задач» [11, с.8],

что проявляется в снижении социальной удовлетворенности, в равнодушии к общественным проблемам и эгоцентрических настроениях [11].

Учитывая то, что социальная активность личности может быть определена через мотивы поведения, смысловые системы, ценностные ориентации, направленность на решение общественных задач, ключевое значение в процессе развития социальной активности должно отводиться формированию нравственных ценностей. Необходима организация целенаправленной воспитательной деятельности, которая будет содействовать интериоризации нравственных ценностей в сознании взрослеющей личности. Нравственные ценности, принятые личностью, и входящие в виде доминирующих ценностных ориентиров в иерархию смысложизненных ориентаций, обеспечат готовность личности к проявлению социальной активности в ее позитивной форме.

В социологии социальная активность рассматривается, прежде всего, как мера, степень, характеристика целенаправленной деятельности человека, которая связана с преобразованием общественной среды и формированием социальных качеств личности (таблица 4).

Таблица 4 – Представление сущностных характеристик содержания понятия «социальная активность» в трудах социологов

Характеристики понятия	Авторство
- свойство личности, ее <i>способность к преобразованию</i> как природной, так и социальной среды <i>для своего существования</i> [22]	В.А. Толочек
- интегративная характеристика социальной, целенаправленной деятельности человека, связанная с <i>преобразованием общественной среды и формированием социальных качеств личности</i> [8]	Г.Е. Зборовский, Г.П. Орлов
- «системное социальное качество личности, в котором выражается и реализуется уровень ее социальности, то есть глубина и полнота связей с социумом, <i>уровень преобразования личности в субъект общественных отношений</i> » [12, с.46]	А. А. Кратко, Е. А. Якуба
- «понятие, отображающее функционирование индивида в обществе и связана с превращением интереса в фактор действия, <i>с познанием, целеполаганием и преобразованием</i>	В.И. Филоненко

Характеристики понятия	Авторство
<i>действительности</i>, обусловлена деятельной природой человека, противоречием между условиями существования и объективными потребностями личности и направлена на ликвидацию несоответствия между потребностями и условиями бытия человека» [22, с.108]	

На наш взгляд, рассмотренные определения дополняют друг друга по отдельным позициям. В одних из них сделан акцент на характеристиках, отражающих внешние проявления социальной активности личности, в других же более отчетливо выражены внутренние механизмы, цели и ориентиры деятельности.

С одной стороны, в качестве основных сущностных характеристик социальной активности можно выделить, *внутреннее побуждение личности* (осознанная готовность к социально полезной деятельности, понимание ее мотивов, определение вида деятельности как формы проявления социальной активности). С другой стороны, само *социальное взаимодействие* (взаимосвязь личности с социумом, проявляющаяся в социально продуктивной деятельности, общении, результатом чего становится развитие личности и изменение социальной среды).

Согласно А.В. Петровскому, личность выступает как идеальная представленность индивида в других людях; важнейшая особенность личности состоит в возможности обретения второй жизни в других людях [16]. Идея ученого о представленности индивида в других людях – есть мера личностного в человеке, а значит, и мера его социальной активности, ориентированной на изменение социума во благо.

Ценностно-смысловой составляющей и механизмом социальной активности является *нравственность*, которая задает вектор, определяет направленность и содержание социальной активности, а значит, обеспечивает эффективность социальных изменений и личностного роста.

В заключении отметим, что проведенный контент-анализ сущностных характеристик категории социальной активности личности позволил прийти к выводу о том, что социальная активность – это сложное интегративное качество, которое рассматривается как самостоятельная, инициативная и целенаправленная деятельность, ориентированная на осознанное взаимодействие личности с социальной средой, и протекает как во внутренней (психической), так и во внешней (практической) деятельности

по преобразованию себя и социокультурной среды в соответствии с интересами общества.

Нравственный смысл социальной активности личности заключается в ее направленности на воплощение нравственных ценностей в общественной жизни, что проявляется в выражении сознательного стремления влиять на социальные процессы и преобразовывать окружающую действительность в соответствии с этическими нормами, а также в готовности человека нести ответственность за свои действия перед обществом и самим собой. Это предполагает активное участие личности в решении актуальных социальных задач и проявление социальных инициатив, что, с одной стороны, обогащает социум, с другой стороны, развивает саму личность.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: 1980. – 334 с.
2. Антопольская Т.А., Панов В.И., Силаков А.С. Моделирование развития субъектности подростков поколения Z в условиях социально-обогащенной среды дополнительного образования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2020. – №3. – С.43-50.
3. Ануфриев Е.А. Социальная активность личности. –М.: Знание, 1969. – 37 с.
4. Архангельский Л.М. Социально-этические проблемы теории личности. – М.: Мысль, 1974. – 222 с.
5. Башаев Н. Н. Роль физического воспитания в формировании социальной активности студентов: дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1979. – 238 с.
6. Бехтерев В.Ф. Воспитание общественной активности учащихся: учебное пособие.– Красноярск, 1985. – 75с.
7. Воробьев Н.Е. К вопросу о критериях социальной активности. – Волгоград, 1976.– С. 8-29.
8. Зборовский Г.Е., Орлов Г.П. Социология: учебник для гуманитарных вузов. – М.: Интер-пракс, 1995. – 320 с.
9. Кобышева Л.И. Влияние социальной активности на нравственное самоопределение студентов // Вестник евразийской науки. – 2013. – №4 (17). – С.72-77.
10. Коган В.З. Общественная активность личности как социально-психологическая проблема: автореф. дис. ...канд. филос. Наук. – М., 1970. – 19 с.

11. Краткий словарь по социологии / Под общей ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; Составители Э.М. Коршева, Н.Ф. Наумова. – М.: Политиздат, 1989. – 479 с.
12. Кратко А. А., Якуба Е. А. Социология. – Харьков: Изд-во Константа, 1996. – 192с.
13. Купрейченко А.Б. Проблема определения и оценки социальной активности // Психология индивидуальности: Материалы IV Всероссийской научной конференции. –М.: Логос, 2012.– 354с. – С. 181-182.
14. Мельникова А.С., Щемелева И.И. Солидарность как ресурс социальной активности // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. - №6 (98). – С. 58-63. DOI: 10.24158/spp.2022.6.6.
15. Мухина В.С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студентов, обучающихся по пед. Специальностям. –9-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 452с. ISBN 5-7695-0408-0
16. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
17. Пилипчевская Н. В. Изучение социальной активности студентов педагогического вуза: теория и практика // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2008. – Вып. 2 (76). Серия «Педагогика». – С.15-19.
18. Репринцев А. В. Риски и противоречия формирования ценностно-смысловой сферы личности в «цифровую» эпоху // Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики: монография. – Ярославль: ЯГПУ, 2023. – С. 143–177.
19. Рожков М.И., Иванова И.В. Коллектив и межличностные отношения современных детей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28. – № 2. – С. 5–11.
20. Титов БА. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга. – СПб.: СПбГАК, 1996. – 275 с.
21. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности. – М.: Смысл, 2000. – 199 с.
22. Филоненко В.И. Современное российское студенчество в транзитивном обществе: противоречия и парадоксы социализации: автореферат дис. ... доктора социологических наук. – Ростов-на-Дону, 2009. – 42 с.

23. Чернышев А.С., Лунев Ю.А., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В.
Психологическая школа молодежных лидеров. – М., 2005. – 275с.

К.Н. Познякова

Опыт организации волонтерства обучающихся

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа № 14», г. Калуги

В статье рассматриваются актуальные вопросы организации волонтерской деятельности обучающихся в школе. Анализируется нормативно-правовая база, регулирующая данное направление, представлены теоретико-методологические подходы к осмыслению воспитательного потенциала волонтерства. На основе анализа практического опыта школы определены ключевые проблемы и сформулированы перспективы ее развития.

Ключевые слова: воспитание, волонтерство, школьная волонтерская деятельность, проблемы и перспективы организации волонтерства.

K.N. Poznyakova

Experience in organizing student volunteering

Municipal Budgetary General Education Institution Secondary School No. 14,

Kaluga

The article discusses the current issues of organizing student volunteering at school. It analyzes the legal and regulatory framework governing this area and presents theoretical and methodological approaches to understanding the educational potential of volunteering. Based on the analysis of the school's practical experience, the article identifies key challenges and outlines prospects for its development.

Key words: education, volunteering, school volunteering, problems and prospects of organizing volunteering.

Поиски путей воспитания активных граждан страны посредством школьного образования волновал и волнует умы многих исследователей прошлого (К.Май, К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий и др.) и настоящего (А.В. Мудрик, З.И. Васильева, О.С. Газман и др.). Сегодня, когда в общественном сознании наметился перелом от количественного улучшения жизни и накопления материальных ценностей, более острой становится проблема нравственного воспитания подростков. Результаты исследований ВЦИОМ (2022 г.) [8] и социологического исследования (2025 г.) [2]

свидетельствуют о тенденции развития у подростков и молодежи равнодушия, ориентации на личную выгоду, выраженную в материальном эквиваленте, порождающие инфантилизм и бездуховность, склонность к потребительству, что противоречит базовым ориентирам российской культуры, названным Д.С. Лихачёвым «целью и смыслом человеческой жизни». [4]

В исследовании О.А. Беляевой представлен количественный и качественный анализ данных диагностики подростков и сделан вывод о том, что особую роль в развитии социально-значимых качеств личности обучающегося, в формировании его субъектной позиции играет степень его участия в волонтерской деятельности. [2, С.129]

Сегодня, школа рассматривается не только как институт трансляции знаний, но и как центр воспитания, формирования гражданственности, нравственных ценностей и социальной ответственности подрастающего поколения, а волонтерство выступает в этом процессе как инструмент воспитания и социализации, позволяющий школьникам посредством участвуя в практической деятельности успешно осваивать социальные роли, развивать личностные качества (доброта, ответственность, эмпатия, гуманность, альтруизм и др.), получать навыки умения работать в команде.

Организация волонтерской деятельности в школе — это многоуровневый процесс, который опирается на федеральное и региональное законодательство и воплощается в конкретных локальных актах и образовательных программах школы.

В рамках организации волонтерской деятельности обучающихся в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 14» г. Калуги мы руководствуемся основными нормативно-правовыми документами регламентирующими ее цели и порядок организации, а именно:

1. ФЗ от 11.08.1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)». Согласно ст. 2 данного закона целями организации такого вида деятельности являются — социальная поддержка граждан, подготовка населения к преодолению последствий чрезвычайных ситуаций, содействие деятельности в сфере образования, науки, культуры, охрана окружающей среды и защита животных и др. [6]

2. ФЗ от 0.08.2023 г. № 479-ФЗ гласит, что содействие волонтерской деятельности и общественно полезному труду обучающихся является компетенцией образовательной организации. Это положение принципиально меняет статус школьного волонтерства: из инициативы отдельных педагогов оно переходит в разряд обязательных направлений деятельности школы. [7]

3. Основные образовательные программы школы, частью которых является программа воспитания. На всех уровнях образования программа воспитания обучающихся предусматривает не только реализацию программ и курсов внеурочной деятельности, но и системную работу по организации и развитию волонтерской деятельности обучающихся.

Реализация модуля «Волонтерская деятельность», предусмотренного программой воспитания позволяет приобщить к общественно-полезному труду, привлечь их к участию в мероприятиях, способствующих формированию у них активной гражданской позиции, развитию коммуникативных и социальных навыков. В рамках этого модуля предусмотрены такие направления работы, как:

- знакомство с историей и принципами волонтерского движения;
- изучение прав и обязанностей волонтеров;
- участие в социальных проектах, акциях и мероприятиях;
- обучение основам социального проектирования и организации добровольческих инициатив;
- развитие навыков работы в команде, коммуникации, самоорганизации.

На уровне НОО разработана программа внеурочной деятельности «Орлята России» (на уровне НОО). Один из модулей программы – это модуль «Орлёнок-Доброволец».

Целью реализации данного модуля является воспитание милосердия, готовности помогать другим, социальной активности путем организации участия обучающихся в социально значимых акциях, оказании помощи младшим, пожилым людям, проявлении заботы о школе и окружающей среде («Подарок ветерану», «Письмо солдату», помощь приюту животным, сбор пластиковых крышечек и/или батареек и др.)

На уровне ООО действует программа внеурочной деятельности - «Школа волонтера» для обучающихся 5-9-х классов.

Важно отметить, что волонтерская деятельность и ее элементы интегрированы и в другие направления воспитательной работы школы, в том числе в систему организации школьного самоуправления, в детские школьные организации «Оранжевый лучик» и «Оранжевый ветер», во внешкольные мероприятия, а также путем создания и поддержания в школе условий, способствующих развитию деятельности общественно-государственного движения «Движение первых», направленного на воспитание детей и молодежи на основе традиционных российских

духовно-нравственных ценностей. Одним из 12 направлений концепции «Движения первых» является - волонтерство и добровольчество «Благо твори!». [9]

4. Локальные нормативные акты — это фундамент для создания и работы любого школьного волонтерского объединения. В нашей школе разработаны и действуют:

- Положение о детских общественных объединениях («Оранжевый лучик», «Оранжевый ветер»)
- Положение школы «Об организации деятельности волонтерского отряда» (права, обязанности, поощрения);
- Приказ школы «О создании волонтерского отряда».

В своей деятельности школа также руководствуется методическими рекомендациями Минпросвещения по организации уроков о добровольчестве, методическим пособием «Обучение служением», разработанным Ассоциацией волонтерских центров, что позволяет не только построить волонтерство в план воспитательной работы, но и выстроить соответствующую систему работы, представленную такими направлениями, как:

1. Социальное направление – заключается в организации проведении поздравительных акций для ветеранов и пожилых людей (написание поздравительных открыток, создание сувениров), сборе посильной помощи для приютов животных «Верный друзья» и «Душа бродяги» (корма, пеленки, медикаменты и т.п.) и др.;

2. Патриотическое направление – участие в акции «Блокадный хлеб»; уборка военных захоронений на Пятницком городском кладбище; изготовление окопных свечей, плетение сетей, написание писем бойцам СВО, создание кукол-оберегов для них. Данные мероприятия организуются школой совместно с Фондом муниципального развития г. Калуги и при поддержке социальных партнеров;

3. Экологическое направление – на базе школы создан отряд «Эколята» из числа обучающихся начальных классов, которые выступают в качестве организаторов и активных участников в акциях по озеленению (посадка деревьев совместно с родителями), уборке пришкольной территории, изготовлению скворечников, сбору желудей, пластиковых крышечек, батареек и др.;

4. Событийное направление – помощь в проведении школьных праздников, дней здоровья, городских акций.

Важным событием для всех школ страны станет внедрение с 01.09.2026 г. программы «Обучение служением. Первые» в рамках внеурочной деятельности в форме индивидуального проекта. Суть программы — решение реальных социальных задач некоммерческих организаций, государства и социального бизнеса. Министр просвещения РФ С. Кравцов отметил, что программа поможет ребятам раскрыть потенциал, попробовать себя в социально значимых проектах и сделать первые шаги к профессиональному самоопределению. [10]

В научной литературе выделены организационно-педагогические условия эффективной организации волонтерской деятельности в школах: системный характер, партнерский стиль взаимодействия семьи и школы, планирование совместных дел, опора на ресурсы местного сообщества. [1]

Возможные модели организации школьного волонтерства представлены педагогической литературе (В. А. Зотова, А. С. Фёдоров, А. П. Метелев, Е. А. Пушилина, М. С. Пушилины):

- интеграция в урочную и внеурочную деятельность (модуль «Обучение служением»);
- сетевые партнёрства (НКО, местные администрации, волонтерские центры);
- ученическое самоуправление (совет отряда, старшеклассники-координаторы);
- поощрение (благодарственные письма, волонтерские книжки, стипендии/баллы в портфолио).

Сравнительный анализ вышеуказанных моделей с действующей системой организации волонтерства обучающихся в школе, позволил нам сделать вывод о том, что все указанные модели в нашей школе уже работают, но, требуют дополнения в части внедрения рефлексивных практик, позволяющих обучающимся понять важность их действий, осмыслить свой личностный рост (способности, ответственность), а также пересмотра системы поощрения обучающихся и ее перевода из категории «количество» в категорию «качество».

Основными проблемами, с которыми сталкивается школа при организации волонтерской деятельности обучающихся и способами их решения, являются:

1. Перегрузка детей. Решение – включение волонтерской деятельности в план воспитательной работы и использование часов внеурочной деятельности.

2. Юридические риски (возможные травмы, ответственность). Решение - использование в качестве ресурса платформы DOBRO.RU (дает страховку волонтеров), инструктаж по технике безопасности с последующей записью в журнале и подкрепленный подписью обучающегося, а также получение письменного согласия родителей (законных представителей) на участие ребёнка в волонтерских мероприятиях.

3. Ведение отчетной документации (дополнительная нагрузка на руководителя). Решение – использование в качестве ресурса платформы DOBRO.RU, которая помогает вести учёт часов и формировать отчетность.

4. Формализация (дети записываются в отряд, но ничего не делают). Решение - поощрение не за членство, а за конкретный вклад, действие.

5. Выгорание активистов и руководителей. Волонтерство часто держится на одном учителе — «энтузиасте». Решение - смена активностей и система поощрения детей и руководителей по окончанию полугодия.

5. Недопонимание со стороны некоторых родителей. Решение – подробное информирование родителей в рамках школьных и классных родительских собраний, трансляция имеющегося опыта и эго эффекта.

6. Дефицит методической и финансовой поддержки, несвоевременное информирование о мероприятиях и акциях.

С учетом современных тенденций и на основе проведенного анализа организации волонтерской деятельности обучающихся в школе позволил нам сформулировать перспективы ее развития в ближайшие годы, а именно:

1. Разработка и внедрение рефлексивного дневника и рефлексивной карты личностного прогресса волонтера.

2. Повышение квалификации классных руководителей и руководителей отрядов проведению быстрых рефлексий.

3. Разработать и внедрить критерии для школьной премии / конкурса волонтеров, где 50% веса – динамика личностных качеств.

4. Путем привлечения социальных партнеров школы внедрить модель «научное волонтерство» - вовлечь школьников в исследовательские проекты под руководством ученых.

5. В условиях инклюзивного образования и роста числа детей с ОВЗ, детей-инвалидов, обучающихся в школе необходимо создать условия, способствующие включению в волонтерскую деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а именно развивать систему «инклюзивного волонтерства».

6. Превратить волонтерство в проектно-ориентированную деятельность обучающихся с измеримым социальным эффектом позволит внедрение во внеурочную деятельность модуля «Обучение служением».

Подводя итог выше сказанному, можно отметить, что организация волонтерской деятельности обучающихся в школе — это не только реальный инструмент воспитания человека думающего, страдающего и деятельного, но и своеобразный ответ на вызовы времени и потребность общества в воспитании поколения, для которого помощь ближнему и служение общему благу станут естественной нормой жизни.

Как говорил великий русский писатель Л.Н. Толстой: «Нет в мире прекраснее чувства, чем ощущение, что ты сделал людям хоть каплю добра».

Список литературы:

1. Андрианова Д.Д. Педагогические условия развития волонтерства подростков в образовательных программах основного и дополнительного образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.// <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-volonterstva-podrostkov-v-obrazovatelnykh-programmakh-osn> (дата обращения 09.04.2026 г.).
2. Беляева О.А., Бугайчук Т.В., к А.Э., Юферова М.А. Диагностика факторов социально опасного поведения подростков: апробация, психометрическая проверка инструментария// Психологические исследования в образовании. Серия: Образование и наука. Том 27, №3, 2025 г. С.110-135.
3. Бобровская И.А., Бочков Д.А., Адамчук Д.В., Виноградова Е.В., Мещерякова В.А. Исследование общего психологического состояния детей, включая вопрос влияния социальных сетей на психологическое состояние детей в разных возрастных группах. Аналитический отчет. — М.: ИИДСВ, 2025. — 72 с.// <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/upload/medialibrary/9c3/kbj7mmdvs1184h2unhbgevk9mv54qiby.pdf> (дата обращения 10.04.2026 г.).
4. Лихачёв Д.С. «Письма о добром и прекрасном» (письмо пятое «В чём смысл жизни»)/<https://kartaslov.ru> (дата обращения 10.04.2026 г.).
5. Михайлова О.Б., Агафонов М.С. Прогрессирующий инфантилизм личности: ретроспектива причин и современные направления профилактики//Человеческий капитал, 2022, № 7(163). С.228-234.

6. Федеральный закон от 11.08.1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» // <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=504908> (дата обращения 10.04.2026 г.).
7. Федеральный закон от 04.08.2023 № 479-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» // <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=453386> (дата обращения 10.04.2026 г.).
8. <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi> (дата обращения 10.04.2026 г.).
9. <https://будьдвижении.пф/direction-movement/> (дата обращения 10.04.2026 г.).
10. <https://edu.gov.ru/press/11083/shkolniki-smogut-prohodit-programmu-obucheniye-sluzheniem-pervye-v-ramkah-vneurochnoy-deyatelnosti/> (дата обращения 10.04.2026 г.).

«Теоретико-прикладная лингвистика и лингводидактика»

УДК 81

Д.В. Земсков
Стили обучения

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

В статье раскрываются основные особенности стиля обучения - learning styles, раскрывается методологическая проблема, изучаются перспективные направления.

Ключевые слова: Стиль обучения, интуитивность, обучение, эффективность, развитие, индивидуальность, восприятие, обработка информации, индивидуальные различия, метод обучения.

D.V. Zemskov
Learning Styles

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky

The article reveals the main features of the learning style, learning styles, reveals the methodological problem, and studies promising directions.

Key words: Learning style, intuition, learning, efficiency, development, individuality, perception, information processing, individual differences, learning method.

Качество обучения повышается в том случае, если студенты осознают значимость информации, которую они получают на занятиях. Если студенты не заинтересовываются материалом, их мотивация снижается, что приводит к снижению качества обучения. Соответственно, для эффективного обучения преподавателю необходимо уметь использовать такие комбинации методов, которые позволят создать стимулирующую и интерактивную обстановку в аудитории. Однако все люди различаются набором психологических свойств, поэтому перед преподавателем возникает проблема поиска методов обучения, которые могли бы стимулировать интерес к предмету у всей аудитории [4].

Стили обучения (learning styles) - это индивидуальные способы восприятия и обработки информации, которые определяют, какой способ обучения человек считает наиболее эффективным для себя. Концепция

предполагает, что у каждого человека есть предпочтительный канал получения информации, который влияет на скорость и качество усвоения знаний.

Вопрос индивидуализации образовательного процесса неизбежно приводит к обсуждению различий в способах усвоения знаний. Одной из наиболее известных попыток описания этих различий стала концепция стилей обучения (learning styles), получившая широкое распространение как в научной, так и в практико-ориентированной педагогической среде. Вместе с тем, накопленный массив эмпирических данных требует более взвешенного отношения к данной теоретической конструкции, поскольку её популярность далеко не всегда подкрепляется строгими научными доказательствами.

Идея стилей обучения восходит к предположению о том, что обучающиеся демонстрируют устойчивые индивидуальные предпочтения в восприятии, обработке и воспроизведении информации. В рамках различных моделей такие предпочтения описываются через сенсорные каналы (визуальный, аудиальный, кинестетический), когнитивные стратегии (аналитический и глобальный стиль), особенности переработки опыта (рефлексивный и импульсивный подход) и иные параметры [2]

Наиболее известные типологии включают модель VAK/VARK, теорию экспериментального обучения Д. Колба, а также классификации, ориентированные на когнитивные стили. Несмотря на различия в основаниях, все они объединены общей идеей: эффективность обучения повышается при согласовании способа подачи материала с индивидуальным стилем обучаемого.

Методологическая проблема заключается также в сложности верификации самих стилей. Диагностические инструменты зачастую демонстрируют низкую надёжность и воспроизводимость результатов. Один и тот же обучающийся при повторном тестировании может быть отнесён к различным стилевым категориям, что ставит под сомнение устойчивость соответствующих характеристик.

Практическое использование теории стилей обучения порождает ряд педагогических рисков.

Во-первых, существует вероятность закрепления ограничивающих установок у обучающихся. Формулировки типа «я визуал» или «мне не подходит аудиальная информация» могут снижать готовность к освоению альтернативных стратегий и препятствовать развитию когнитивной гибкости.

Во-вторых, ориентация преподавателя на стили обучения может привести к неоправданному усложнению образовательного процесса. Попытки адаптировать каждое занятие под различные стили требуют значительных временных и организационных ресурсов, при этом их эффективность остаётся под вопросом [2]

В-третьих, избыточное внимание к стилям способно отвлекать от более значимых факторов, влияющих на результаты обучения. К числу таких факторов относятся качество обратной связи, структура учебного материала, уровень вовлечённости обучающихся, использование активных методов обучения и систематическая практика.

Современные исследования в области когнитивной психологии и педагогики предлагают альтернативные основания для индивидуализации обучения. Одним из ключевых направлений является концепция универсального дизайна обучения (Universal Design for Learning, UDL), предполагающая создание образовательной среды, изначально учитывающей разнообразие обучающихся [3]

В отличие от подхода, основанного на стилях, UDL не требует жёсткой классификации обучающихся. Вместо этого предлагается вариативность представления информации, способов взаимодействия с материалом и форм демонстрации результатов. Такой подход позволяет учитывать индивидуальные различия без их формализации в виде фиксированных категорий.

Другим перспективным направлением является опора на данные когнитивной науки, в частности на исследования рабочей памяти, когнитивной нагрузки и механизмов долговременного запоминания. Практики, такие как распределённое повторение, активное воспроизведение и интерливинг (чередование типов задач), демонстрируют устойчивый положительный эффект вне зависимости от предполагаемого стиля обучения.

Перспективы развития исследований в области индивидуальных различий в обучении связаны с переходом от статичных типологий к более динамичным моделям. В центре внимания оказывается не «тип» обучающегося, а совокупность его текущих когнитивных состояний, контекстных факторов и образовательных задач [1].

Одним из направлений является использование технологий образовательной аналитики (learning analytics), позволяющих отслеживать поведение обучающихся в цифровой среде и на основе этого адаптировать образовательный контент. В данном случае индивидуализация строится не на самоотчётах, а на объективных данных о процессе обучения.

Важным является также развитие исследований, направленных на выявление взаимодействия между характеристиками обучающегося и особенностями учебного материала. Такой подход предполагает отказ от универсальных рекомендаций в пользу контекстуально обусловленных решений [2]

Наконец, перспективным представляется интеграция педагогических и нейропсихологических исследований, что позволит более точно описывать механизмы усвоения знаний и разрабатывать научно обоснованные методы обучения.

Концепция стилей обучения сыграла значимую роль в развитии идеи индивидуализации образования, однако её научная состоятельность остаётся предметом дискуссии. Отсутствие убедительных эмпирических доказательств гипотезы соответствия, методологические трудности диагностики и риск педагогических искажений ограничивают возможности её практического применения.

Современный этап развития педагогической науки характеризуется смещением акцента от типологизации обучающихся к изучению универсальных механизмов обучения и созданию гибких образовательных сред. В этих условиях задача исследователя заключается не в поиске «идеального стиля», а в выявлении закономерностей, обеспечивающих устойчивое и глубокое усвоение знаний у широкого круга обучающихся.

Таким образом, дальнейшее развитие теории и практики обучения связано с отказом от упрощённых классификаций и переходом к комплексным, эмпирически обоснованным моделям, учитывающим как индивидуальные различия, так и специфику образовательного содержания.

Список литературы:

1. Чистяков, А.В. Стили обучения и повышение эффективности учебной деятельности [Электронный ресурс] / А.В. Чистяков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2021. – №3 (840). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stili-obucheniya-i-povyshenie-effektivnosti-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 08.04.2026).
2. Цанков, Н.С. Стили обучения студентов профессионального направления «Педагогика» – возможности для педагогической регуляции [Электронный ресурс] / Н.С. Цанков // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2014. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stili->

obucheniya-studentov-professionalnogo-napravleniya-pedagogika-vozmozhnosti-dlya-pedagogicheskoy-regulyatsii (дата обращения: 08.04.2026).

3. Djumaniyazova, Gulnoza Shukhratovna; Djumaniyozova, Gulirano Ulugbekovna Learning styles [Электронный ресурс] / G.Sh. Djumaniyazova, G.U. Djumaniyazova // European science. – 2020. – №1 (50). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/learning-styles> (дата обращения: 08.04.2026).

4. Mirzayeva, Z. Learning styles and strategies [Электронный ресурс] / Z. Mirzayeva // Экономика и социум. – 2019. – №5 (60). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/learning-styles-and-strategies> (дата обращения: 08.04.2026).

«Социализация личности в изменяющемся мире»

УДК 159.923.2-053.6:340.12

М.Ю. Исаев

Внутренняя мотивация и правосознание подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации: теоретический обзор

*Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, г. Калуга
e-mail: isaevmy@tksu.ru*

Статья посвящена теоретическому анализу связи внутренней мотивации и правосознания подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Рассматриваются особенности мотивации подростков группы риска, типы их правосознания, а также роль образовательной среды и значимых взрослых в формировании законопослушного поведения. Подчеркивается, что поддержка, доверие и уважительное взаимодействие способствуют развитию внутренней мотивации и более зрелого отношения к праву. Сделан вывод о необходимости комплексных программ, направленных на развитие личностных ресурсов подростка и его правовое воспитание. Научная новизна заключается в теоретическом обосновании связи между базовыми психологическими потребностями и уровнем сформированности правосознания у подростков в трудной жизненной ситуации.

Ключевые слова: подростки; трудная жизненная ситуация; внутренняя мотивация; правосознание; юридическая психология; теория самодетерминации; профилактика правонарушений.

M.Yu. Isaev

Internal motivation and legal consciousness of adolescents in difficult life situations: theoretical review

*Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga
e-mail: isaevmy@tksu.ru*

The article presents a theoretical analysis of the relationship between intrinsic motivation and legal consciousness in adolescents experiencing difficult life situations. It examines the motivational characteristics of at-risk adolescents, the types of their legal consciousness, and the role of the educational environment

and significant adults in shaping law-abiding behavior. The article emphasizes that support, trust, and respectful interaction contribute to the development of intrinsic motivation and a more mature attitude toward law. The conclusion is drawn that comprehensive programs are needed to develop adolescents' personal resources and promote their legal education. The scientific novelty of the study lies in the theoretical substantiation of the relationship between basic psychological needs and the level of legal consciousness formation in adolescents experiencing difficult life situations.

Key words: adolescents; difficult life situation; internal motivation; legal consciousness; legal psychology; self-determination theory; delinquency prevention.

Подростковый возраст - период, когда человек активно ищет самостоятельности и пробует разные жизненные роли, оставаясь при этом во многом зависимым от значимых взрослых и той среды, в которой он живет. Когда эта среда неблагополучна - семейные конфликты, хроническая бедность, сиротство или жизнь в учреждении, то положение подростка приобретает характер трудной жизненной ситуации (ТЖС). Внутренняя мотивация и правосознание оказываются в таких условиях особенно уязвимы: исследования показывают, что подростки в ТЖС чаще испытывают трудности в учебе и общении и имеют более высокий риск вовлечения в девиантное и противоправное поведение [2, с. 7-10; 7, с. 46-48].

Цель данной работы - теоретически проанализировать взаимосвязь внутренней мотивации и правосознания подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, и наметить направления практической работы с данной группой.

Работа носит теоретико-аналитический характер. Использованы методы анализа и синтеза научной литературы по проблемам мотивации подростков, юридической психологии и педагогики. Отбор источников проводился по критериям релевантности теме и доступности полных текстов; приоритет отдавался публикациям 2009-2023 годов, за исключением фундаментальных работ [1; 8]. В качестве базовой теоретической рамки использована теория самодетерминации Р. Райана и Э. Деси [13].

Трудная жизненная ситуация ограничивает возможности подростка влиять на свою жизнь и безопасно удовлетворять базовые потребности. К этой группе относятся дети из неполных или конфликтных семей, подростки, пережившие насилие, сиротство или социальное сиротство, живущие в неблагополучных районах, а также воспитанники организаций

для детей-сирот [2, с. 7–10]. Такие условия могут формировать чувство беспомощности и недоверия к миру, что отражается на учебной и социальной мотивации подростка, а также на его отношении к правовым нормам.

Чтобы понять, как подросток принимает решения и ведет себя в ситуации выбора, важно обратиться к понятию внутренней мотивации. В теории самодетерминации Р. Райана и Э. Деси внутренняя мотивация описывается как вовлеченность в деятельность ради самого процесса, интереса и ощущения ее личной значимости, когда то, что делает человек, не расходится с его ценностями. Это отличает ее от внешней мотивации, которая опирается в основном на страх наказания, ожидание поощрения или прямое давление со стороны взрослых и социальных институтов [13]. Согласно этой теории, внутренняя мотивация устойчиво развивается тогда, когда удовлетворяются базовые психологические потребности подростка в автономии, в чувстве собственной компетентности и в принадлежности к важным для него людям и группам [13].

Российские исследования показывают, что внутренняя мотивация подростков зависит не только от их личных особенностей, но и от взаимодействия со взрослыми в образовательной среде. При преобладании внешней мотивации активность обычно снижается после ослабления контроля или исчезновения вознаграждения [2, с. 7-10]. Однако внешне заданная деятельность может постепенно стать лично значимой. Это согласуется с идеями Г. Олпорта о функциональной автономии мотивов [11, с. 195-210] и А. Н. Леонтьева о «сдвиге мотива на цель» [10]. Поэтому учебная, спортивная или общественно полезная активность при определенных условиях может стать для подростка устойчивым внутренним побуждением.

У подростков, живущих в ТЖС, мотивационная сфера часто выглядит непоследовательной и противоречивой. О. В. Бекишева отмечает, что у них преобладают ситуативные, внешне обусловленные мотивы, тогда как внутренние познавательные и ценностные мотивы развиты недостаточно [2, с. 7-10]. На фоне хронического стресса и редкого опыта реального успеха учеба нередко воспринимается ими как мало связанная с будущей жизнью - формальная и навязанная. В результате снижается готовность вкладываться в учебную деятельность серьезными и длительными усилиями [2, с. 7-10].

Параллельно с изменениями в мотивационной сфере в подростковом возрасте формируется и правосознание. В классической традиции его понимают как особую форму общественного сознания, которая включает знания о праве, эмоционально-ценностное отношение к правовым нормам

и готовность ориентироваться на них в реальном поведении [8]. М. Л. Гайнер отмечает, что для подростка особенно важно становление именно личностного правосознания, в котором соединяются не только усвоенные правовые знания, но и собственный опыт взаимодействия с институтами власти, школой, семьей и сверстниками [4].

А. А. Глисков и М. Г. Садовский выделяют в правосознании три компонента: когнитивный (знание юридических норм и представления о правовых институтах), оценочный (отношение подростка к правонарушениям и к законопослушному поведению) и поведенческий (личные нормы и намерения, связанные с соблюдением закона) [5, с. 95-99]. О. Э. Схопчик показывает, что разные сочетания этих компонентов формируют разные типы правосознания: одни варианты ближе к зрелому и устойчивому правомерному поведению, другие связаны с деформациями и более высоким риском противоправных действий [12].

С. Г. Еремеев, изучая подростков с делинквентным поведением, подчеркивает, что деформации правосознания часто проявляются в искаженных представлениях о вероятности наказания, в стремлении оправдывать противоправные действия и в недоверии к правоохранительным органам [7, с. 46-48]. Е. Э. Бойкина и В. А. Чернов фиксируют у современных подростков характерную двойственность: они одновременно заявляют о важности соблюдения закона и готовы оправдывать отдельные «незначительные» нарушения, особенно если те воспринимаются как нормальные в их компании [3, с. 135-149].

Для подростков, находящихся в ТЖС, проблема правосознания особенно заметна. С одной стороны, они чаще наблюдают, как взрослые нарушают правовые нормы в семье и ближайшем окружении. С другой стороны, у них нередко меньше возможностей получить последовательный опыт правового воспитания в семье и в школе [2, с. 7-10; 7, с. 46-48; 12]. В результате у части таких подростков формируется правовой цинизм, усиливается ощущение несправедливости и недоверия как к самому закону, так и к людям и организациям, которые этот закон представляют.

С. Г. Достовалов подчеркивает, что системное недоверие подростка к социальному миру является важным фактором риска для его психологической и правовой безопасности [6, с. 38-49]. Такое недоверие снижает готовность воспринимать правовые нормы как внутренне значимые и усиливает ориентацию на краткосрочные стратегии выживания в привычной среде.

Концепция самодетерминации помогает по-новому увидеть связь внутренней мотивации и правосознания подростков в ТЖС. Когда базовые психологические потребности подростка длительное время остаются неудовлетворенными, его поведение в большей степени определяется внешними факторами: страхом наказания, стремлением избежать осуждения или желанием получить быструю выгоду [13]. В такой ситуации право чаще воспринимается как внешний принудительный механизм, а правовые нормы легко обходятся, если контроль ослабевает. Если же у подростка есть опыт поддержки автономии, признания его компетентности и устойчивых значимых отношений, у него появляется больше оснований воспринимать соблюдение правовых норм как собственный выбор, связанный с личными ценностями [13].

Когда учебная и другая социально одобряемая деятельность становится для подростка внутренне значимой, соблюдение правил воспринимается не как навязанная извне обязанность, а как естественное условие достижения важных жизненных целей. Внутренняя мотивация в таком случае становится психологическим основанием более устойчивого и саморегулируемого законопослушного поведения [4; 13].

О. Э. Схопчик рассматривает законопослушное правосознание как сочетание знания правовых норм и устойчивых личностных принципов, не допускающих оправдания противоправных действий [12]. С. Г. Еремеев отмечает, что при криминогенных дефектах правосознания подростки чаще объясняют правонарушения внешними обстоятельствами и хуже контролируют свое поведение [7, с. 46–48]. Если подросток верит, что может влиять на свою жизнь и достигать целей законными способами, он чаще выбирает правомерное поведение даже под давлением среды.

В трудной жизненной ситуации эта взаимосвязь часто оказывается нарушенной. Постоянная неопределенность, опыт несправедливого обращения и ограниченные ресурсы семьи формируют у части подростков установку, что главным образом внешние обстоятельства определяют их жизнь, а собственные усилия почти ничего не меняют [2, с. 7-10; 6, с. 38-49]. В концепции И. А. Ильина правосознание описывается не только как знание законов, но и как внутренняя установка на уважение права и справедливости [8]. Для подростка в ТЖС формирование такой установки во многом зависит от того, сталкивается ли он с реальным уважением к своему достоинству со стороны взрослых и имеет ли возможность быть услышанным [4; 6, с. 38-49; 8].

Роль образовательной среды в формировании мотивации и правосознания подростков особенно заметна в условиях ТЖС. Е. Н. Катышева показывает, что систематическая работа по обсуждению правовых норм на уроках обществознания, истории и других социально-гуманитарных дисциплин способствует не только росту правовых знаний, но и формированию внутренне принятого отношения к закону [9, с. 71-74]. О. В. Бекишева подчеркивает, что для подростков группы риска важно связывать учебное содержание с их реальными жизненными переживаниями, показывать, как образовательные достижения могут повлиять на будущее, а не ограничиваться формальными требованиями [2, с. 7-10]. В сочетании с доверительными отношениями со значимыми взрослыми это создает условия для развития более автономной учебной и правовой мотивации [2, с. 7-10; 6, с. 38-49].

С. Г. Достовалов рассматривает доверие к социальному миру как одно из условий формирования более зрелого правосознания, при котором право понимается не только как источник наказаний, но и как ресурс защиты и поддержания справедливости [6, с. 38-49]. Значимый взрослый (педагог, наставник, социальный работник), выстраивающий с подростком уважительные и доверительные отношения, тем самым не только поддерживает его мотивацию, но и показывает примеры правомерного и справедливого взаимодействия, которые подросток может принять как лично значимые.

Проведенный теоретический анализ позволяет обозначить несколько важных направлений работы с подростками группы риска.

Во-первых, программы правового воспитания стоит выстраивать так, чтобы они не сводились к простой передаче юридической информации, а включали обсуждение реальных жизненных ситуаций, моральных дилемм и конкретных возможностей законной защиты своих прав и интересов [4; 12]. Во-вторых, важно организовывать учебную и внеучебную деятельность таким образом, чтобы она поддерживала внутреннюю мотивацию подростков: выбор посильных и значимых задач, признание достижений, спокойное отношение к ошибкам, привлечение подростков к социально полезным делам [2, с. 7-10; 13]. В-третьих, большое значение имеет подготовка педагогов, социальных работников и сотрудников правоохранительных органов к выстраиванию с подростками доверительных и уважительных отношений [6, с. 38-49; 7, с. 46-48; 12].

В-четвертых, в случае возникновения у таких подростков проблем с законом к их исследованию необходимо привлекать юридических

и медицинских психологов, экспертов судебной психологии для правильной диагностики их индивидуально-психологических особенностей, психического состояния на момент возможных криминальных действий и психологической оценки поведения [1, с. 21-26].

Следовательно, внутренняя мотивация и правосознание подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, взаимосвязаны и зависят от качества той социальной среды, в которой подросток живет и учится. Недостаток поддержки со стороны взрослых, опыт несправедливого обращения и устойчивое недоверие к социальному миру способствуют преобладанию внешней мотивации и формированию деформированного правосознания, повышающего риск правонарушений. Когда создаются условия для удовлетворения базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и принадлежности, возрастает вероятность более зрелого и устойчивого законопослушного поведения - подросток начинает воспринимать правовые нормы как внутренне значимые, а не чужие и навязанные. Уточнение конкретных механизмов данной взаимосвязи и оценка эффективности программ, одновременно направленных на мотивационную сферу и правосознание подростков группы риска, представляют собой перспективное направление дальнейших эмпирических исследований. Настоящая работа носит теоретический характер, и ее результаты требуют проверки на репрезентативных выборках подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Список литературы:

1. Алиэскеров, М. А. Юридический психолог в гражданском судопроизводстве: возможности и функции / М. А. Алиэскеров, В. Ф. Енгальчев // Арбитражный и гражданский процесс. – 2004. – № 3. – С. 21–26.
2. Бекишева, О. В. Мотивация к обучению подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, как психолого-педагогическая проблема / О. В. Бекишева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 7–10.
3. Бойкина, Е. Э. Правосознание подростков поколения центиниалов: прогностическая оценка / Е. Э. Бойкина, В. А. Чернов // Психология и право. – 2021. – Т. 11, № 1. – С. 135–149.
4. Гайнер, М. Л. Правосознание подростков / М. Л. Гайнер. – Москва: Магистр, 1998. – 86 с.

5. Глисков, А. А. Феномен правосознания подростка / А. А. Глисков, М. Г. Садовский // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 1998. – № 1 (17). – С. 95–99.
6. Достовалов, С. Г. Доверие к социальному миру как фактор формирования правосознания подростков / С. Г. Достовалов // Психология и право. – 2013. – Т. 3, № 1. – С. 38–49.
7. Еремеев, С. Г. Правосознание и особенности формирования делинквентного поведения подростка / С. Г. Еремеев // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – № 2 (57). – С. 46–48.
8. Ильин, И. А. О сущности правосознания / И. А. Ильин. – Москва: Парог, 1993. – 235 с.
9. Катышева, Е. Н. Формирование правосознания подростков средствами социально-гуманитарных дисциплин / Е. Н. Катышева // Человек и образование. – 2009. – № 4 (21). – С. 71–74.
10. Леонтьев, А. Н. Процессы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2019. – 527 с.
11. Олпорт, Г. Функциональная автономия мотивов // Психология мотивации и эмоций : учебное пособие / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – 2-е изд., стер. – Москва : ЧеРо ; Омега-Л ; Московский психолого-социальный институт, 2006. – С. 195–210.
12. Схопчик, О. Э. Характеристика законопослушного правосознания несовершеннолетних с различной степенью сформированности / О. Э. Схопчик // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 5. [Электронный ресурс]. – URL: <https://psychology.snauka.ru/2015/05/4580> (дата обращения: 10.01.2024).
13. Ryan, R. M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness / R. M. Ryan, E. L. Deci. – New York: Guilford Press, 2017. – 756 p.

Д.А. Кондратьев

Интегрированная модель метаэмоциональной регуляции: теоретические основы, применение к контексту одиночного родительства и диагностическое обеспечение

Калужский государственный университет им К.Э. Циолковского, г. Калуга

В статье представлена интегрированная модель метаэмоциональной регуляции, синтезирующая процессную модель осознаваемых эмоций, метакогнитивный подход и теорию двойных систем регуляции поведения. Обосновывается центральный тезис: адаптивное родительство определяется не интенсивностью воспитательных воздействий, а способностью к осознанной саморегуляции при умеренном уровне направляющей активности. Данная модель применяется к контексту одиночного родительства, где выявлена специфическая метаэмоциональная уязвимость и парадокс гиперкомпенсации. На основе эмпирического исследования ($N = 208$) верифицирована двухфакторная структура опросника осознанного родительства и предложена типология родительских профилей. Результаты подтвердили, что наиболее адаптивным является «рефлексивный» профиль родителя, тогда как профиль «осознанный наставник» демонстрирует максимальную авторитарность и наименьшую адаптивность. Полученные данные обосновывают смещение фокуса психологических интервенций с интенсификации воспитательных практик на развитие метакогнитивных навыков осознанного присутствия и регуляции эмоциональных состояний.

Ключевые слова: метаэмоциональная регуляция; когнитивный аттенциональный синдром; одиночное родительство; осознанная саморегуляция; теория двойных систем; родительское поведение; метакогнитивные убеждения; компенсаторная гиперактивность; диагностический опросник.

D.A. Kondratiev

Integrated Model of Metaemotional Regulation: Theoretical Foundations, Application to the Context of Single Parenting, and Diagnostic Support

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga

This article presents an integrated model of metaemotional regulation that synthesizes the process model of self-conscious emotions, a metacognitive

approach, and a dual-system theory of behavioral regulation. The central thesis posits that adaptive parenting is determined not by the intensity of parenting interventions, but by the capacity for conscious self-regulation combined with a moderate level of directive involvement. The model is applied to the context of single parenting, revealing specific metaemotional vulnerability and a paradox of hypercompensation. Based on an empirical study ($N = 208$), the two-factor structure of a mindful parenting questionnaire was validated, and a typology of parenting profiles was proposed. The results confirmed that the "reflective" profile is the most adaptive, whereas the "conscious mentor" profile demonstrates the highest authoritarianism and the lowest adaptive functioning. These findings justify shifting the focus of psychological interventions from intensifying parenting practices to developing metacognitive skills of mindful presence and emotional regulation.

Key words: metaemotional regulation; cognitive attentional syndrome; single parenting; conscious self-regulation; dual-system theory; parenting behavior; metacognitive beliefs; compensatory hyperactivity; diagnostic questionnaire.

Введение

Проблема индивидуальных различий в реагировании на стрессовые условия остаётся одной из центральных в современной психологии эмоций. При сопоставимых объективных обстоятельствах одни индивиды демонстрируют быстрое восстановление после негативных переживаний, тогда как у других формируются хронические состояния, приобретающие клиническую значимость. Когнитивные подходы, ориентированные преимущественно на содержание мыслей и убеждений, не обеспечивают исчерпывающего объяснения данного феномена.

В настоящей работе представлена интегрированная теория метаэмоциональной регуляции, синтезирующая процессную модель самосознательных эмоций, метакогнитивную модель и концепцию двойных систем регуляции поведения. Продемонстрировано применение этой теории к ситуации одиночного родительства и обоснована эволюция соответствующего диагностического инструментария.

Центральный тезис состоит в следующем: адаптивное родительство определяется не интенсивностью воспитательных воздействий, а способностью к осознанной саморегуляции при умеренном уровне направляющей активности. Высокая интенсивность воздействия, вне зависимости от его содержания, может выступать маркером дезадаптивных процессов — ригидных автоматических паттернов либо

компенсаторного поведения, порождённого когнитивным аттенциональным синдромом.

1. Теоретические основы модели

1.1. Интеграция теоретических перспектив

Метаэмоциональная регуляция понимается как совокупность процессов восприятия, оценки, интерпретации и модификации собственных эмоциональных переживаний — «эмоции об эмоциях» и «мысли об эмоциях», надстраивающиеся над первичным аффективным опытом и выступающие усилителем или демпфером эмоционального реагирования.

Предлагаемая модель синтезирует три теоретические линии. Процессная модель Дж. Трейси и Р. Робинса раскрывает генерацию самосознательных эмоций (стыд, вина) посредством когнитивных атрибуций, варьирующих по параметрам локации, глобальности, стабильности и контролируемости. Так, внутренняя глобальная стабильная атрибуция продуцирует стыд с мотивацией к избеганию, тогда как внутренняя специфичная контролируемая — вину с мотивацией к репарации [6]. Метакогнитивная модель А. Уэллса объясняет персеверацию эмоций: патология локализуется не в содержании переживаний, а в процессах обработки, управляемых метакогнитивными убеждениями [4]. Теория двойных процессов (Д. Канеман, С. Эпштейн) обосновывает, почему высокая активность не обязательно ведёт к лучшим результатам, через различие быстрой автоматической и медленной рефлексивной систем [3, 5].

1.2. Две системы регуляции родительского поведения

Рефлексивная система обеспечивает осознанную саморегуляцию — медленную, ресурсоёмкую, но гибкую, функционирующую «над» содержанием установок и позволяющую отстранённо наблюдать за собственными эмоциями. Автоматическая система обеспечивает быстрое реагирование на основе заученных паттернов, тесно связанных с усвоенными убеждениями. В условиях стресса или истощения автоматическая система способна «перехватывать» управление поведением. Существенно, что проблему составляет не низкая, а высокая активность автоматической системы при недостаточном контроле рефлексивной: автоматические паттерны, даже «развивающие» по содержанию, ригидны и склонны к авторитарности.

1.3. Когнитивный аттенциональный синдром и порочный круг

После возникновения первичной эмоции процесс может пойти адаптивным путём (эмоция осознаётся как временное ментальное событие и естественно затухает) либо дезадаптивным — через активацию

метаэмоциональных убеждений и запуск когнитивного аттенционального синдрома (CAS). CAS включает: эмоциональную руминацию (циклический анализ без выхода на решение), эмоциональный мониторинг (постоянное сканирование интенсивности и динамики эмоции), вторичные метаэмоции (стыд за стыд, тревога за гнев), дезадаптивные стратегии регуляции, включая компенсаторное поведение.

В контексте родительства CAS может выражаться в компенсаторной гиперактивности — интенсивном направляющем воздействии, призванном «нейтрализовать» вину или тревогу. Такое поведение, внешне напоминающее развивающее взаимодействие, по существу является дезадаптивной стратегией регуляции эмоций. CAS не облегчает состояние, а хронифицирует эмоцию, истощая когнитивные ресурсы. Возникающие последствия (выгорание, ухудшение отношений с ребёнком) подтверждают исходные метаубеждения, замыкая самоподдерживающийся порочный круг.

Из сказанного вытекают существенные теоретические следствия: негативные эмоции не являются проблемой сами по себе; дисфункция возникает на метауровне; ключевую роль играют метаэмоциональные убеждения; способность к отстранённому наблюдению за эмоциями — центральный регуляторный навык; а высокая интенсивность «развивающего» воздействия может быть симптомом CAS.

2. Применение модели к ситуации одиночного родительства

2.1. Одиночное родительство как контекст метаэмоциональной уязвимости

Индивидуальные различия в психологическом благополучии одиночных родителей, несмотря на общность объективных стрессоров, могут объясняться особенностями метаэмоциональной регуляции. Этому способствуют: высокая частота триггеров самосознательных эмоций (стыд от социального сравнения, вина за невозможность обеспечить всё необходимое, тревога от единоличной ответственности); отсутствие внешнего метакогнитивного регулятора, роль которого в паре нередко выполняет партнёр, прерывающий цикл руминации; культурные нарративы, формирующие дисфункциональные метаубеждения как позитивного («хорошая мать должна тревожиться»), так и негативного характера («дети из неполных семей — группа риска»); повышенное давление к компенсации «дефицита» неполной семьи через гиперактивное воздействие.

2.2. Метаэмоциональные профили и парадокс компенсации

Теоретически выделяются три профиля. Руминативный (доминирование вины и стыда, контрфактуальное мышление, риск

депрессивной симптоматики, поведенческое проявление — избегание). Тревножно-мониторизирующий (доминирование тревоги, гиперконтроль ребёнка, ограничение его автономии). Компенсаторный (быстрый переход вины в попытки «идеального родительства», риск выгорания, поведенческое проявление — высокая интенсивность направляющего воздействия). Последний профиль представляет особый интерес, поскольку предсказывает обнаруженную эмпирически связь высокой интенсивности направляющего воздействия с авторитарностью.

Гиперкомпенсация ведёт к истощению, снижению эмоционального присутствия, ухудшению взаимодействия с ребёнком, подтверждению убеждения «я плохой родитель» и усилению вины, порождая новую компенсацию. Эта закономерность согласуется с концепцией «достаточно хорошего родительства» (Д. Винникотт [2]): психологически ресурсный родитель эффективнее истощённого, стремящегося к идеалу. Оптимальным является сочетание высокой осознанной саморегуляции с умеренной интенсивностью направляющего воздействия.

3. Диагностическое обеспечение и эмпирическая верификация

3.1. Изменение факторной структуры опросника осознанного родительства

Изначальная трёхкомпонентная структура (Осознанность, Регуляция, Наставничество) трансформировалась в двухфакторную: Осознанность и Регуляция объединились в единый фактор, тогда как Наставничество сохранил автономность (r между факторами = 0.264, общая дисперсия ~7%). Это объединение обосновывается тем, что с когнитивно-функциональной точки зрения осознанное внимание формирует паузу между стимулом и реакцией, а это является условием саморегуляции. Исходя из положений нейробиологии, связь возможна за счет общих механизмов работы медиальной и вентролатеральной префронтальной коры. Имеется и культурно-специфический аспект, поскольку осознанность и саморегуляция в культуре сливаются в понятие «самообладания». Учитывая обозначенные выше подходы и теорию двух систем Д. Канемана, - Фактор 1 («Осознанная саморегуляция») характеризует работу рефлексивной системы, а Фактор 2 («Интенсивность направляющего воздействия») - активность автоматической системы. Высокие баллы по Ф1 в сочетании с высокими баллами по Ф2, при отсутствии синдрома когнитивного внимания (CAS) утверждают адаптивную вовлеченность. Высокие баллы по Ф2 при низких баллах Ф1 указывают на жесткие автоматические

привычки (или ригидные автоматические паттерны), а при наличии CAS — на компенсаторную гиперактивность, проявляющуюся в поведении.

3.2. Типология профилей и предсказания модели

Из комбинации факторов Ф1 и Ф2 могут проистекать четыре профиля. Профиль «Осознанный наставник» (высокий Ф1 + высокий Ф2) может характеризоваться конфликтом систем, компенсаторным поведением и фиксируется риск авторитарности. Профиль «Рефлексивный» (высокий Ф1 + низкий Ф2) — теоретически оптимальный, гибкий, ситуативный. Профиль «Автоматический» (низкий Ф1 + высокий Ф2) также может быть склонен к авторитарности за счет ригидных паттернов без коррекции. Профиль «Реактивный» (низкий Ф1 + низкий Ф2) характеризуется меньшим количеством ригидных вмешательств, но может иметься дефицит обеих систем.

Ключевое предсказание: профиль «Рефлексивный» должен демонстрировать наиболее адаптивный паттерн, а «Осознанный наставник» — не лучший, вопреки интуитивным ожиданиям. Совместное использование с ОРО Варга–Столина [1] обеспечивает многоуровневую диагностику: опросник осознанного родительства фиксирует соотношение систем регуляции, ОРО — содержание установок и поведенческих стереотипов.

3.3. Эмпирическая верификация

Выборка. 208 респондентов (90,4% женщин), типичный респондент — женщина 35–39 лет с высшим образованием, разведённая, воспитывающая одного ребёнка в условиях неполной семьи (75,5%). Профили выделялись медианным разбиением (Ф1: $Me = 3.87$; Ф2: $Me = 2.75$) с валидизацией кластерным анализом.

Ключевые результаты. Из 16 гипотез полностью подтверждены 7 (44%), частично — 3 (19%), не подтверждены — 6 (37%). Коррекция на множественные сравнения не применялась.

Комплексный индекс адаптивности (на основе шкал ОРО) распределился следующим образом: «Рефлексивный» (+1.224, $n = 47$), «Реактивный» (+0.284, $n = 52$), «Автоматический» (–0.417, $n = 50$), «Осознанный наставник» (–0.872, $n = 59$). MANOVA: Pillai's Trace = 0.453, $F(12, 609) = 9.03$, $p < .001$.

Анализ данных показал, что родители, относящиеся к профилю «Осознанный наставник» имеют значительную склонность к авторитарности ($M = 4.00$) и наименее склонны к кооперации ($M = 6.39$), но при этом они наименее адаптивные из всех, что подтверждает теорию двух систем: если направляющее воздействие слишком интенсивно, то даже высокая

осознанная саморегуляция не спасает от негативных последствий. При сравнении данных по профилям «Реактивный» и «Автоматический» было выявлено, что первый более адаптивный, что говорит о том, что при дефиците рефлексии отсутствие жесткого контроля предпочтительнее его избытка, что вполне созвучно идее «достаточно хорошего родительства» по Винникотту.

Нужно обратить внимание на трехкратный разрыв в детерминации факторов, - так установки по опроснику ОРО определяют лишь 12,1% вариативности Ф1, в то время как для Ф2 этот показатель достигает 37,5%, что подтверждает нашу гипотезу, заключающуюся в том, что Фактор 1 работает как метакогнитивная компетенция, которая находится «над» конкретными убеждениями, а Фактор 2 зависит от усвоенных автоматических паттернов.

Нужно отметить, что шкала «Маленький неудачник» выступает специфическим предиктором сниженной саморегуляции ($\rho = -0.29$, $p < 0.001$), что согласуется с моделью тревожного мониторинга. Шкала «Симбиоз» продемонстрировала слабые положительные корреляции с обоими факторами (вопреки ожидаемым отрицательным), что может объясняться культурной спецификой или неоднородностью конструкта.

3.4. Ограничения

Кросс-секционный дизайн исключает каузальные выводы. Комплексный индекс адаптивности основан исключительно на шкалах ОРО без внешних критериев. Метаэмоциональные убеждения и компоненты CAS не измерялись напрямую: интерпретация высокого Ф2 как проявления CAS остаётся теоретической. Гендерный дисбаланс (90,4% женщин), преобладание респондентов с высшим образованием и неполных семей ограничивают генерализуемость. Размер выборки ($N = 208$) находится на нижней границе допустимого для конфирматорного анализа инструмента с 29 пунктами. Коррекция на множественные сравнения не проводилась.

Заключение

Интегрированная модель метаэмоциональной регуляции предлагает объяснение трансформации нормальных эмоциональных реакций в дезадаптивное родительское поведение. CAS проявляется не только когнитивно, но и поведенчески — в компенсаторной гиперактивности, внешне напоминающей развивающее взаимодействие, но, по существу, представляющей дезадаптивную стратегию.

Эмпирически подтверждены центральные предсказания модели: профиль «Рефлексивный» (высокий Ф1 + низкий Ф2) наиболее адаптивен;

профиль «Осознанный наставник» (высокий Ф1 + высокий Ф2) демонстрирует максимальную авторитарность; при низкой рефлексии меньшее вмешательство предпочтительнее большего; Ф1 и Ф2 детерминируются установками в трёхкратно различающейся степени, что подтверждает теорию двух систем.

Перспективы дальнейших исследований связаны с прямым измерением метаэмоциональных убеждений и компонентов CAS, лонгитюдной проверкой каузальной цепи «CAS → компенсаторное поведение → повышение Ф2», включением внешних критериев адаптивности, репликацией на иных выборках (включая отцов) и уточнением культурной специфики связи симбиоза с саморегуляцией.

Полученные данные позволяют заключить, что проблема родительского стресса может состоять не в недостаточной активности родителя, а в её избыточности, порождённой попытками совладания с негативными эмоциями через компенсаторное поведение. Это обосновывает смещение фокуса интервенций с интенсификации воспитательных воздействий на развитие метакогнитивных навыков осознанного присутствия.

Список литературы:

1. Варга, А. Я. Тест-опросник родительского отношения / А. Я. Варга, В. В. Столин // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. М.: Изд-во МГУ, 1988. С. 107–113.
2. Винникотт, Д. В. Семья и развитие личности. Мать и дитя : Мать и дитя : рук. по нач. взаимоотношениям / Д.В. Винникотт; пер. с англ. А. Грузберга. - Екатеринбург : Литур, 2004. - 390, [5] с.
3. Канеман, Д. Думай медленно... решай быстро / Д. Канеман ; пер. с англ. А. Андреев, Ю. Деглина, Н. Парфенова. — Москва : АСТ, 2021. — 704 с.
4. Уэллс, А. Метакогнитивная терапия тревоги и депрессии / А. Уэллс ; пер. Е. И. Анчевской. – Москва : Диалектика, 2021. — 427 с.
5. Epstein, S. Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious / S. Epstein // American Psychologist. — 1994. — Vol. 49, № 8. — P. 709–724. — DOI: 10.1037/0003-066X.49.8.709.
6. Tracy, J. L. Putting the self into self-conscious emotions: A theoretical model / J. L. Tracy, R. W. Robins // Psychological Inquiry. — 2004. — Vol. 15, № 2. — P. 103–125. — DOI: 10.1207/s15327965pli1502_01.

Н.В. Азарова

Моделирование сокрытия информации в лабораторных исследованиях

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

В статье рассматриваются подходы к моделированию ситуации сокрытия информации в лабораторных исследованиях посвященных детекции лжи. Анализируются схемы дизайна исследования, необходимые для проверки сокрытия информации. Особое внимание уделяется способам формирования релевантной информации для обследуемого лица и последующей мотивации к её сокрытию в условиях исследования. Показано, что различия в способах моделирования ситуации сокрытия информации влияют на результаты исследования.

Ключевые слова: скрываемая информация, юридическая психология, психология безопасности.

N.V. Azarova

Modeling information concealment in laboratory research

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga

This article explores the researchers approach to modeling information disclosure situations in laboratory studies on lie detection. The study design schemes required for verifying information concealment are analyzed. Particular attention is paid to the methods for generating relevant information for the observed individual and the study conditions. It is shown that differences in the methods for describing the information disclosure situation influence the study results.

Key words: classified information, legal psychology, security psychology.

Введение

Проблема объективной верификации скрываемой информации остаётся одной из наиболее дискуссионных в современной юридической психологии.

Одним из вызовов для исследователей в данной области является моделирование ситуации сокрытия информации. В реальной следственной практике ситуация характеризуется высокой личностной значимостью и неопределённостью для эксперта. В лабораторных же условиях исследователь, как правило, обладает знанием об истине, что позволяет точно

оценивать эффективность метода, но создаёт риск получения результатов, не воспроизводимых в полевых условиях

Современные исследования демонстрируют значительное разнообразие экспериментальных подходов к созданию ситуации сокрытия информации, что говорит о вариативности результатов и затрудняет их сопоставление. Данная статья призвана систематизировать и классифицировать существующие подходы к моделированию сокрытия информации в исследованиях верификации лжи, а также обсудить их преимущества и ограничения.

Основная часть

Анализ релевантных работ позволяет выделить несколько основных типов постановки задач сокрытия информации в лабораторных исследованиях, посвящённых выявлению лжи.

Инсценированные. Классический метод, имитирующий совершение правонарушения (например, «кража» предмета из сейфа или выполнение «секретного задания»). У испытуемого формируется реальный, хотя и искусственный, эпизодический опыт, который затем необходимо скрывать [14].

Натуралистические. В рамках данного подхода используются реальные данные, такие как интервью, допросы. Ситуация сокрытия информации в данном случае не моделируется, а фиксируется в естественных условиях [11, 13]. Данный вид исследований характеризуются трудностями с установлением «истины» и невозможностью контроля побочных переменных, что затрудняет анализ.

Инструктивные. Наиболее распространённый в фундаментальных исследованиях подход, при котором испытуемый получает прямую инструкцию лгать или говорить правду в ответ на определённые стимулы [2, 7]. (например, «Sheffield Lie Test» или «Differentiation of Deception Paradigm» [10]). Ситуация сокрытия информации формируется искусственно. Такие модели обеспечивают высокий уровень контроля в исследовании, однако иногда характеризуются низкой значимостью информации для обследуемого и его ограниченной мотивацией.

Диалоговые. В рамках данного подхода испытуемый взаимодействует с интервьюером, отвечая на вопросы в условиях, предполагающих сокрытие информации [6]. Подобные модели позволяют учитывать социальные аспекты обмана, включая давление и необходимость контроля поведения.

Виртуальные. Исследователи активно используют виртуальных агентов и роботизированные системы [4, 5, 9]. Выбор данного подхода

позволяет повысить воспроизводимость, но при этом падает уровень значимости сокрытия для обследуемого лица.

Игровые. Например, «Мафия» или покер предполагают наличие скрытой информации как элемента игровой стратегии. Исследователи используют игру «Мафия», где часть игроков должна скрывать свою роль и обманывать других, чтобы выжить [3]. Это создаёт естественные условия для изучения стратегий обмана в группе [3]. В таких условиях формируется естественная мотивация к сокрытию значимой для эксперимента информации.

Анализ экспериментальных исследований показывает, что используемые модели сокрытия информации различаются по ряду ключевых параметров, включая способ формирования скрываемой информации, уровень мотивации к её сокрытию [7, 11, 10].

Во-первых, различаются способы формирования скрываемой информации: она может задаваться через личный опыт испытуемого (например, в инсценированных или реальных событиях), посредством прямой инструкции, либо формироваться в процессе взаимодействия с заданием или игровой деятельности [11, 10].

Во-вторых, модели существенно отличаются по уровню мотивации к сокрытию информации: в инструктивных лабораторных парадигмах мотивация, как правило, отсутствует или носит искусственный характер, тогда как в игровых и натуралистических сценариях она может быть выраженной и приближённой к реальным условиям [11].

В-третьих, различается экологическая валидность экспериментальных моделей: от низкой в строго контролируемых лабораторных заданиях до высокой при использовании реальных данных (например, видеозаписей с судебных процессов) [10].

При этом установлено, что повышение уровня экспериментального контроля, как правило, достигается за счёт снижения реалистичности ситуации, что рассматривается как одна из ключевых методологических проблем исследований в данной области [7, 10].

Проведённый анализ показывает, что моделирование ситуации сокрытия информации в лабораторных исследованиях представляет собой сложную методологическую задачу, обусловленную необходимостью баланса между экспериментальным контролем и экологической валидностью.

Различные типы моделей - от инструктивных до игровых - демонстрируют существенные различия по ключевым параметрам, включая

способ формирования значимой информации, уровень мотивации испытуемых и степень приближения к реальным условиям.

Установлено, что повышение контролируемости экспериментальной ситуации, как правило, сопровождается снижением её значимости для испытуемого, что ограничивает возможность прямого переноса полученных данных в практику психофизиологической диагностики. В то же время более реалистичные модели, обладая высокой экологической валидностью, сталкиваются с проблемами воспроизводимости и стандартизации.

Данное противоречие указывает на необходимость разработки методологических подходов, обеспечивающих оптимальный баланс между контролем и реализмом экспериментальных условий, что является ключевым условием повышения внешней валидности и прикладной значимости исследований в области выявления скрываемой информации.

Список литературы

1. Abouelenien M., Pérez-Rosas V., Mihalcea R., Burzo M. Detecting deceptive behavior via integration of discriminative features from multiple modalities // *IEEE Transactions on Information Forensics and Security*. - 2016, - Vol. 12, - № 5, - P. 1042-1055.
2. Ben-Shakhar G., Elaad E. The validity of psychophysiological detection of information with the Guilty Knowledge Test: A meta-analytic review // *Journal of Applied Psychology*. - 2003. - Vol. 88, - № 1. - P. 131-151.
3. Demyanov S., Bailey J., Ramamohanarao K., Leckie C. Detection of deception in the mafia party game // *Proceedings of the 2015 ACM International Conference on Multimodal Interaction (ICMI)*. - New York: ACM, - 2015. - P. 335-342.
4. Fan J., Shen X. New progress in the paradigm of elicited deception: Application of human-computer interaction in deception detection // *Proceedings of the 2021 International Conference on Information Science and Education*. IEEE, - 2021. - P. 1558-1562.
5. Gonzalez-Billandon J., Aroyo A. M., Tonelli A., Pasquali D., Sciutti A., Gori M., Sandini G., Rea F. Can a robot catch you lying? A machine learning system to detect lies during interactions // *Frontiers in Robotics and AI*. - 2019. - Vol. 6. - Art. 64. - P. 1-12.
6. Levitan S. I., An G., Ma M., Hirschberg J. Combining acoustic-prosodic, lexical, and phonotactic features for automatic deception detection // *Proceedings of Interspeech*. - 2016. - P. 2006-2010.

7. Meijer E. H., Klein Selle N., Elber L., Ben-Shakhar G. Memory detection with the Concealed Information Test: A meta-analysis of skin conductance, respiration, heart rate, and P300 data // *Psychophysiology*. - 2014. - Vol. 51, № 9. - P. 879-904.
8. Monaro M., Maldera S., Scarpazza C. et al. Detecting deception through facial expressions in videotaped interviews // *Computers in Human Behavior*. - 2022. - Vol. 127. - Art. 107063.
9. Pereira M. S., de Lange J., Shahid S., Swerts M. A perceptual and behavioral analysis of facial cues to deception in interactions between children and a virtual agent // *International Journal of Child-Computer Interaction*. - 2018. - Vol. 15. - P. 1-12.
10. Prome S. A., Ragavan N. A., Islam M. R. et al. Deception detection using machine learning and deep learning techniques: A systematic review // *Natural Language Processing Journal*. - 2024. - Vol. 6. - Art. 100057.
11. Pérez-Rosas V., Abouelenien M., Mihalcea R., Burzo M. Deception detection using real-life trial data // *Proceedings of the 2015 ACM International Conference on Multimodal Interaction (ICMI)*. - New York: ACM, - 2015. - P. 59-66.
12. Vrij A. *Detecting Lies and Deceit: Pitfalls and Opportunities*. 2nd ed. Chichester: John Wiley & Sons, - 2008, - pp. 504.
13. Yu X., Zhang S., Yan Z. et al. Is interactional synchrony a clue to deception? // *IEEE Transactions on Cybernetics*. - 2015. - Vol. 45, - № 3. - P. 492-506.
14. Азарова, Н.В., Енгальчев, В.Ф., Хавыло, А.В. Современные технологии анализа мимической активности как инструмент оценки достоверности показаний жертвы и обвиняемого // *Виктимология*. - 2025. - Т. 12, - №1. - С. 98-110.

А.В. Хавыло

**Цифровая социализация и нормативная неопределённость как
контексты психического здоровья студентов**

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

В статье цифровая социализация и нормативная неопределённость рассматриваются как взаимосвязанные контексты психического здоровья студентов ранней взрослости. Современные исследования смещают акцент с экранного времени на качество цифрового опыта, проблематическое использование социальных сетей, социальное сравнение, нарушения сна и дефициты саморегуляции. Одновременно расширение вариативности брачных и интимных сценариев в современном культурном поле повышает психологическую нагрузку выбора и усиливает субъективную нормативную неопределённость. Делается вывод о необходимости перехода от симптомоцентричной оценки к многоуровневой модели психического здоровья студентов.

Ключевые слова: психическое здоровье студентов; цифровая социализация; нормативная неопределённость; ранняя взрослость; социальное сравнение; саморегуляция; нарушения сна.

A.V. Khavylo

Digital Socialization and Normative Uncertainty as Contexts of Students' Mental Health

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga

The article examines digital socialization and normative uncertainty as interrelated contexts of the mental health of students in emerging adulthood. Contemporary research shifts the focus from screen time to the quality of digital experience, problematic social media use, social comparison, sleep disturbances, and deficits in self-regulation. At the same time, the expanding variability of marital and intimate relationship scenarios in the contemporary cultural field increases the psychological burden of choice and intensifies subjective normative uncertainty. The article concludes that it is necessary to move from a symptom-centered assessment toward a multilevel model of students' mental health.

Key words: students' mental health; digital socialization; normative uncertainty; emerging adulthood; social comparison; self-regulation; sleep disturbances.

Психическое здоровье студентов в последние годы всё чаще обсуждается в связи с ростом эмоционального дистресса, трудностей адаптации и обращений в психологическую службу вуза за получением психологической помощи. Однако на практике оценка психологического неблагополучия студентов по-прежнему нередко строится преимущественно вокруг симптомов тревоги, депрессии и стресса, тогда как собственно условия, в которых эти симптомы возникают, рассматриваются фрагментарно. Для периода ранней взрослости такой подход методологически недостаточен, поскольку студент существует не только в режиме академической нагрузки, но и в режиме интенсивного выбора: он одновременно решает задачи сепарации, профессионального самоопределения, построения значимых отношений и выработки собственной жизненной траектории. Именно поэтому возраст ранней взрослости (*emerging adulthood*) описывается как этап повышенной вариативности, нестабильности и поиска идентичности [5].

В контексте современной университетской среды две группы условий оказываются особенно значимыми. Первая связана с цифровой социализацией: сдвигом от эпизодического использования технологий к жизни внутри техносистемы, задающей режимы коммуникации, самопрезентации, социального сравнения, доступа к поддержке и уязвимости перед цифровыми стрессорами [2, 13, 14].

Вторая группа условий связана с нормативной неопределённостью: ослаблением единого сценария того, как должны разворачиваться близость, брак, родительство, карьера и взросление в целом. Студент оказывается в смысловом поле конкурирующих норм, где выбор переживается не только как свобода, но и как серьёзная психологическая нагрузка.

Отсюда вытекает центральный тезис: цифровую социализацию и нормативную неопределённость следует рассматривать как контексты психического здоровья студентов, как системы условий, которые не детерминируют психологическое неблагополучие напрямую, но оказывают на него влияние через конкретные психологические механизмы.

Цифровая социализация: от «экранного времени» к качеству цифрового опыта

В российской психологической литературе цифровая социализация описывается как процесс адаптации личности к динамичной социотехнологической среде, а техносистема - как значимый компонент современной экосистемы развития, включающий цифровые устройства,

платформы, программы и способы их повседневного использования [2]. В этой логике цифровая среда не сводится к внешнему «фактору влияния»: она выступает культурным посредником деятельности, общения и саморегуляции. Научные исследования последних лет показывают, что речь идёт уже не просто об использовании гаджетов, а о формировании технологически расширенной личности, для которой управление цифровой повседневностью и целостность цифрового Я становятся самостоятельными психологическими задачами [13, 14]. Для анализа студенческого психического здоровья это особенно важно, поскольку значительная часть повседневной социальной жизни, образовательной активности и интимной коммуникации студентов протекает именно в смешанной онлайн-офлайн среде.

Зарубежные исследования убедительно показывают, что связь между цифровой средой и психическим здоровьем нельзя описывать в терминах простой линейной зависимости «больше времени онлайн - больше неблагополучия». Крупный систематический обзор с метаанализами, включивший 182 исследования, выявил лишь слабые ассоциации между общим использованием социальных сетей и симптомами депрессии и тревоги, тогда как проблематическое использование социальных сетей устойчиво связывалось с депрессией, тревогой, ухудшением благополучия и нарушениями сна [3].

Близкий вывод получен и в метаанализе по подросткам и молодым взрослым: проблематическое использование социальных сетей демонстрировало статистически значимые связи с депрессией, тревогой и стрессом, причём эти связи были сильнее, чем для простых количественных показателей времени использования [12].

Таким образом, для клинико-психологической интерпретации принципиален не сам факт вовлечённости в цифровую среду, а характер этой вовлечённости: её компульсивность, зависимость самооценки от цифровой обратной связи и использование социальных медиа как способа не решения, а приглушения напряжения.

Отдельный пласт данных связан с восстановительными циклами и сном. Обновлённый систематический обзор и метаанализ 55 работ показал, что электронные медиа в целом ассоциированы со снижением качества сна и увеличением числа проблем со сном; наиболее выраженные эффекты наблюдались для проблематического интернет- и смартфон-использования [10].

Для студенческой среды это имеет особую клиническую значимость, потому что нарушения сна выступают не только симптомом перегрузки, но и механизмом накопления «цены адаптации»: снижается когнитивная выносливость, ухудшается аффективная регуляция, повышается реактивность на стрессоры и уменьшается ресурс для рефлексивной переработки межличностных конфликтов.

Ещё один принципиальный вывод из анализа современной научной литературы состоит в том, что психологические эффекты зависят от формы цифровой активности. Метаанализ 141 исследования не подтвердил простого противопоставления «активное использование - хорошо, пассивное - плохо»: обе формы использования цифровых технологий лишь слабо связаны с большинством показателей благополучия, но могут ассоциироваться с большей воспринимаемой онлайн-поддержкой; следовательно, решающее значение имеет контекст, возраст, содержание участия и функциональная роль конкретной платформы [9]. Иными словами, цифровая среда может одновременно выступать и ресурсом связи, и каналом дистресса, а клинически значимым становится вопрос не только «сколько», но и «зачем», «как» и «в каком состоянии» студент находится онлайн.

Особое место в цифровом опыте занимает социальное сравнение. Метаанализ 83 исследований показал умеренную связь между более выраженным онлайн-сравнением и большей озабоченностью образом тела, а также связь с симптомами расстройств пищевого поведения и более низким позитивным образом тела [6]. Для студенческой популяции это означает, что цифровая среда затрагивает не только эмоциональный контур неблагополучия, но и телесно-идентификационный пласт: представления о привлекательности и конкурентоспособности в сфере близости. Если же к этому добавляется опыт кибервиктимизации, последствия становятся ещё более серьёзными: систематический обзор по университетским студентам показал связи кибервиктимизации с депрессией, тревогой, стрессом, суицидальным поведением, снижением самооценки и ухудшением академического функционирования [4].

Наконец, важно принимать во внимание и копинговую функцию цифровой среды. Исследование на выборке студентов показало, что проблематическое использование социальных сетей значительно сильнее связано со стрессом, депрессией, тревогой и одиночеством, чем просто количество времени онлайн; при этом использование социальных медиа в качестве способа совладания с напряжением сопровождалось более высокими уровнями дистресса и одиночества [8].

Такой результат хорошо согласуется с клинико-психологической логикой: если цифровое взаимодействие становится формой избегающе-регулирующего поведения, оно может временно снижать субъективный дискомфорт, но одновременно поддерживать руминативность, сравнение, зависимость от внешней валидации и дефицит реального восстановления.

Нормативная неопределённость как психологически значимый контекст. Если цифровая социализация меняет способы контакта с миром и собой, то нормативная неопределённость меняет саму рамку взросления. Речь идёт о ситуации, в которой прежние единые традиционные сценарии семьи, интимности, брака и родительства перестают быть безусловно обязательными, а молодому человеку приходится самостоятельно интегрировать конкурирующие культурные послания.

Это явление нельзя приравнивать к «размыванию ценностей»; корректнее говорить о плюрализации норм и повышении доли индивидуального выбора. Российские данные подтверждают именно такую картину. В исследовании представлений молодого поколения о семье и семейных ценностях показано, что семья сохраняет высокую субъективную значимость, однако 75% молодых людей считают, что брак не является обязательным для каждого, положительно относятся к незарегистрированным союзам как к способу «проверить» отношения, а большинство предпочитает откладывать рождение детей на более поздний срок [1]. Следовательно, нормативное поле не исчезает, а становится внутренне неоднородным и зачастую противоречивым.

С психологической точки зрения это означает рост нагрузки выбора и увеличение числа ситуаций, где молодому человеку приходится самостоятельно определять, что для него является «правильной» траекторией близости, автономии и жизненного пути в целом.

Для части студентов такая вариативность переживается как ресурс свободы, но для другой части – как источник хронической неопределённости, сомнений, амбивалентности и затруднений в принятии решений. В зарубежной литературе период ранней взрослости всё чаще рассматривается как возраст, в котором интолерантность (нетолерантность) к неопределённости приобретает особую клиническую значимость.

Исследование показывают, что сочетания высокой интолерантности к неопределённости, сепарационной тревоги и негативной аффективности формируют различные конфигурации уязвимости даже в неклинических выборках [15]. Более того, новые данные указывают, что интолерантность к неопределённости может быть связана с проблематическим

использованием смартфона через метакогнитивные и аффективные механизмы [16]. Тем самым нормативная неопределённость и цифровая среда оказываются не независимыми линиями, а взаимопроникающими контекстами.

Проблема психического здоровья студентов

Для медицинской психологии принципиально важно не подменять анализ контекста прямыми причинными утверждениями. Ни цифровая среда, ни нормативная неопределённость сами по себе не «порождают» тревогу, депрессию или дезадаптацию у студентов. Их роль раскрывается через проксимальные психологические процессы. На функционально-ресурсном уровне речь идёт о режиме сна, фрагментации восстановления, переутомлении и накоплении субъективной «цены адаптации». На эмоционально-регуляторном уровне – о руминативности, социальной тревоге, одиночестве, эффектах FoMO («боязнь пропустить интересное» от англ. Fear of Missing Out), переживании дефицита поддержки и использовании социальных медиа как способа избегания или анестезии напряжения. На личностно-смысловом уровне – о трудностях интеграции идентичности, ценностей и значимых отношений, о зависимости самооценности от внешнего одобрения, о телесном стыде и конфликтах между интериоризированными ожиданиями и реальным опытом близости.

Именно на этом уровне становится понятным, почему симптомоцентричная модель оценки студенческого неблагополучия оказывается недостаточной. Одинаковые показатели тревоги или бессонницы могут скрывать разные механизмы: у одного студента это будет преимущественно следствием нарушенных восстановительных циклов и цифровой перегрузки, у другого – последствием кибервиктимизации или навязчивого социального сравнения, у третьего – проявлением более глубокого конфликта в сфере близости, автономии и жизненных выборов.

Для практики психологической службы вуза это означает, что скрининг должен включать не только симптомы, но и параметры цифровой повседневности, качество сна, переживание одиночества, способы совладания, выраженность социального сравнения, толерантность к неопределённости, а также качество значимых отношений и субъективную согласованность ценностей.

Современные данные об интервенциях подтверждают продуктивность такого смещения фокуса. Систематический обзор экспериментальных исследований показал, что вмешательства, направленные на изменение цифровых практик, действительно могут улучшать психическое

благополучие, однако наилучшие результаты дают не простые ограничения, а психологически осмысленные, в том числе терапевтически опосредованные, форматы работы [11].

В недавнем когортном исследовании с недельным «детоксом» социальных сетей у молодых взрослых было показано снижение выраженности тревоги, депрессии и инсомнических жалоб, но без существенных изменений переживания одиночества, что указывает на ограниченность чисто поведенческого подхода [7].

Следовательно, профилактика в вузе должна строиться не вокруг абстрактной борьбы с засильем цифровых технологий, а вокруг формирования самоуправления цифровой повседневностью, навыков регуляции, способности выдерживать неопределённость и интегрировать ценности, идентичность и отношения в условиях множественных социальных сценариев.

Заключение

Анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, цифровая социализация должна пониматься как экосистема развития, а не как сумма экранных воздействий; её связь с психическим здоровьем определяется прежде всего качеством цифрового опыта, проблематическим использованием, социальным сравнением, кибервиктимизацией и влиянием на восстановительные циклы. Во-вторых, нормативная неопределённость не сводится к «ценностному кризису» молодёжи: она выражает переход к множественным сценариям взросления, в которых семья остаётся значимой ценностью, но перестаёт быть жёсткой нормативной траекторией. В-третьих, пересечение этих двух контекстов делает особенно актуальной многоуровневый взгляд на модель психического здоровья студентов, учитывающий функционально-ресурсный, эмоционально-регуляторный и личностно-смысловой уровни.

Практический вывод состоит в том, что университетская психогигиена и психопрофилактика должны выходить за пределы симптомоцентричного подхода. Для раннего выявления уязвимости необходима оценка не только тревоги, депрессии и стресса, но и сна, цифровых паттернов, переживания одиночества, качества значимых отношений, телесно-идентификационных трудностей и субъективной согласованности жизненных выборов. Именно такой ракурс позволяет рассматривать студента не как носителя отдельных симптомов, а как субъекта развития, психическое здоровье которого формируется в сложном поле цифровой социализации, нормативной вариативности и личностного выбора.

Список литературы:

1. Наберушкина, Э.К. Семья и семейные ценности в представлениях молодого поколения [Электронный ресурс] / Э.К. Наберушкина, О.В. Бессчетнова, О.Л. Судоргин // Журнал исследований социальной политики. – 2024. – № 4 (22). – С. 697–714. – URL: <https://jsps.hse.ru/article/view/24356> (дата обращения: 19.04.2026).
2. Солдатова, Г.У. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики [Электронный ресурс] / Г.У. Солдатова, А.Е. Войскунский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – № 3 (18). – С. 431–450. – URL: <https://psy-journal.hse.ru/2021-18-3/513327933.html> (дата обращения: 19.04.2026).
3. Ahmed, O. Social media use, mental health and sleep: a systematic review with meta-analyses [Электронный ресурс] / O. Ahmed [и др.] // Journal of Affective Disorders. – 2024. – Т. 367. – С. 701–712. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165032724014265> (дата обращения: 19.04.2026).
4. Arif, A. The impact of cyberbullying on mental health outcomes amongst university students: a systematic review [Электронный ресурс] / A. Arif [и др.] // PLOS Mental Health. – 2024. – № 6 (1). – e0000166. – URL: <https://journals.plos.org/mentalhealth/article?id=10.1371/journal.pmen.0000166> (дата обращения: 19.04.2026).
5. Arnett, J.J. Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties / J.J. Arnett. – New York: Oxford University Press, 2006. – 280 p.
6. Bonfanti, R.C. The association between social comparison in social media, body image concerns and eating disorder symptoms: a systematic review and meta-analysis [Электронный ресурс] / R.C. Bonfanti [и др.] // Body Image. – 2025. – Т. 52. – 101841. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1740144524001633> (дата обращения: 19.04.2026).
7. Calvert, E. Social Media Detox and Youth Mental Health [Электронный ресурс] / E. Calvert [и др.] // JAMA Network Open. – 2025. – № 11 (8). – e2545245. – URL: <https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2841773> (дата обращения: 19.04.2026).

8. Ghanayem, L.K. Lonely and scrolling during the COVID-19 pandemic: understanding the problematic social media use and mental health link among university students [Электронный ресурс] / L.K. Ghanayem [и др.] // *Frontiers in Psychiatry*. – 2024. – Т. 15. – 1247807. – URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsyt.2024.1247807/full> (дата обращения: 19.04.2026).
9. Godard, R. Are active and passive social media use related to mental health, wellbeing, and social support outcomes? A meta-analysis of 141 studies [Электронный ресурс] / R. Godard, S. Holtzman // *Journal of Computer-Mediated Communication*. – 2024. – № 1 (29). – zmad055. – URL: <https://academic.oup.com/jcmc/article/29/1/zmad055/7595758> (дата обращения: 19.04.2026).
10. Han, X. Electronic Media Use and Sleep Quality: Updated Systematic Review and Meta-Analysis [Электронный ресурс] / X. Han, E. Zhou, D. Liu // *Journal of Medical Internet Research*. – 2024. – Т. 26. – e48356. – URL: <https://www.jmir.org/2024/1/e48356/> (дата обращения: 19.04.2026).
11. Plackett, R. The Impact of Social Media Use Interventions on Mental Well-Being: Systematic Review [Электронный ресурс] / R. Plackett, A. Blyth, P. Schartau // *Journal of Medical Internet Research*. – 2023. – Т. 25. – e44922. – URL: <https://www.jmir.org/2023/1/e44922/> (дата обращения: 19.04.2026).
12. Shannon, H. Problematic Social Media Use in Adolescents and Young Adults: Systematic Review and Meta-analysis [Электронный ресурс] / H. Shannon [и др.] // *JMIR Mental Health*. – 2022. – № 4 (9). – e33450. – URL: <https://mental.jmir.org/2022/4/e33450/> (дата обращения: 19.04.2026).
13. Soldatova, G.U. Extended version of the Digital Daily Life Self-Management Scale (DDLMS-2): integrity as a potential for adaptation and well-being [Электронный ресурс] / G.U. Soldatova, S.V. Chigarkova, S.N. Ilyukhina // *Cultural-Historical Psychology*. – 2025. – № 4 (21). – С. 25–37. – URL: https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2025_n4/Soldatova_Chigarkova_Ilyukhina (дата обращения: 19.04.2026).
14. Soldatova, G.U. Digital Extended Personality: Development and Testing of a Digital Daily Life Self-Management Scale [Электронный ресурс] / G.U. Soldatova, S.N. Ilyukhina // *Moscow University Psychology Bulletin*. – 2024. – № 2 (47). – С. 175–200. – URL: <https://msupsy.ru/en/articles/article/10221/> (дата обращения: 19.04.2026).
15. Xu, C. Associations of adolescent substance use and depressive symptoms with adult major depressive disorder in the United States: NSDUH 2016–2019 [Электронный ресурс] / C. Xu [и др.] // *Journal of Affective Disorders*. – 2024. –

T. 344. – C. 397–406. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165032723012478> (дата обращения: 19.04.2026).

16. Zhang, M.X. Metacognitive-affective pathways linking intolerance of uncertainty with problematic smartphone use in emerging adults [Электронный ресурс] / M.X. Zhang, Y.Q. Wu, A.M.S. Wu // Addictive Behaviors. – 2025. – T. 172. – 108479. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0306460325002400> (дата обращения: 19.04.2026).

НАУЧНЫЕ ТРУДЫ
Калужского государственного
университета имени К.Э. Циолковского

Серия
Психолого-педагогические науки

2026