



**АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

# **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

**Сборник статей  
по итогам  
Международной научно-практической конференции  
30 июня 2026 г.**

Стерлитамак, Российская Федерация  
Агентство международных исследований  
Agency of international research  
2026

УДК 00(082) + 001.18 + 001.89  
ББК 94.3 + 72.4: 72.5  
ISBN 978-5-908102-77-3  
П 863

**Ответственный редактор:**  
**Сукиасян Асатур Альбертович, к.э.н.**

***В состав редакционной коллегии и организационного комитета входят:***

**Бабаян Анжела Владиславовна, д.пед.н.**  
**Баишева Зиля Вагизовна, д.фил.н.**  
**Булатова Айсылу Ильдаровна, к.соц.н.**  
**Виневская Анна Вячеславовна, к.пед.н.**  
**Гетманская Елена Валентиновна, д.пед.н.**  
**Ежкова Нина Сергеевна, д.пед.н.**  
**Екшикеев Тагер Кадырович, к.э.н.**  
**Епхиева Марина Константиновна, к.пед.н.**  
**Кленина Елена Анатольевна, к.филос.н.**  
**Куликова Татьяна Ивановна, к.псих.н.**  
**Маркова Надежда Григорьевна, д.пед.н.**

**Мухамадеева Зинфира Фанисовна, к.соц.н.**  
**Мухамедова Гулчехра Рихсибаевна, к.пед.н.**  
**Симонович Надежда Николаевна, к.псих. н.**  
**Симонович Николай Евгеньевич, д.псих. н.**  
**Смирнов Павел Геннадьевич, к.пед.н.**  
**Танаева Замфира Рафисовна, д.пед.н.**  
**Терзиев Венелин Кръстев, д.э.н., член РАЕ**  
**Хайров Расим Золимхон углы, к.пед.н.**  
**Шилкина Елена Леонидовна, д.соц.н.**  
**Юсупов Рахимьян Галимьянович, д.и.н.**

**П 863 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ: Сборник статей по итогам  
Международной научно-практической конференции (Киров,  
30 июня 2026 г.). - Стерлитамак: АМИ, 2026. - 98 с.**

**Сборник статей подготовлен на основе докладов Международной научно-практической конференции «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ», состоявшейся 30 июня 2026 г. в г. Киров.**

Научное издание предназначено для докторов и кандидатов наук различных специальностей, преподавателей вузов, докторантов, аспирантов, магистрантов, практикующих специалистов, студентов учебных заведений, а также всех, проявляющих интерес к рассматриваемой проблематике с целью использования в научной работе, педагогической и учебной деятельности.

Авторы статей несут полную ответственность за содержание статей, за соблюдение законов об интеллектуальной собственности и за сам факт их публикации. Редакция и издательство не несут ответственности перед авторами и / или третьими лицами и / или организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

Полнотекстовая электронная версия сборника размещена в свободном доступе на сайте <https://ami.im>

Издание постатейно размещено в научной электронной библиотеке [elibrary.ru](http://elibrary.ru) по договору № 1152 - 04 / 2015К от 2 апреля 2015 г.

ISBN 978-5-908102-77-3  
УДК 00(082) + 001.18 + 001.89  
ББК 94.3 + 72.4: 72.5

© ООО «АМИ», 2026  
© Коллектив авторов, 2026

**Аленушкина Е. К., Вострикова Е. Г.**  
МБДОУ ДС №16 «Ивушка»  
Белгородской области, г. Старый Оскол

## **МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЯХ**

**Аннотация:** В статье рассматриваются методы формирования ситуации успеха у детей старшего дошкольного возраста при публичных выступлениях. Предлагаются различные варианты работы с детьми для воспитания успешной личности.

**Ключевые слова:** дошкольник, ребенок, успех, метод.

Публичные выступления – это не просто навык, а целый комплекс умений, который формирует уверенность в себе, развивает речь, память, мышление и эмоциональную сферу ребенка. Для старших дошкольников, находящихся на пороге школьной жизни, этот опыт приобретает особое значение. Он становится своеобразной репетицией перед будущими школьными выступлениями, презентациями и даже экзаменами. Однако, для многих детей, особенно застенчивых и неуверенных в себе, мысль о выступлении перед аудиторией может вызывать страх и тревогу. Именно поэтому так важна **методика формирования ситуации успеха** – комплекс педагогических приемов и подходов, направленных на создание благоприятной атмосферы, в которой каждый ребенок сможет почувствовать себя уверенно и успешно.

**Ситуация успеха** – это такое состояние, когда ребенок, выполняя определенное задание или преодолевая трудность, ощущает себя способным, компетентным и достигает положительного результата. Это не обязательно грандиозное достижение, а скорее ощущение собственной значимости и возможности справиться с поставленной задачей. Важно, чтобы успех был **лично значимым** для ребенка, то есть соответствовал его возможностям и ожиданиям.

**Ситуация успеха очень важна при публичных выступлениях у старших дошкольников по нескольким причинам:**

**Преодоление страха и тревоги.** Страх сцены – распространенное явление, которое может «парализовать» ребенка. Ситуация успеха помогает снизить уровень тревожности, демонстрируя ребенку, что он способен справиться с волнением и выступить достойно.

**Формирование позитивной самооценки.** Успешное выступление, даже небольшое, укрепляет веру ребенка в свои силы. Он начинает воспринимать себя как человека, который может быть услышанным и оцененным.

**Стимулирование речевого развития.** Уверенность в себе, обретенная благодаря ситуации успеха, раскрепощает речь, делает ее более четкой, выразительной и эмоциональной.

**Развитие социальных навыков.** Публичное выступление – это взаимодействие с аудиторией. Успешный опыт учит ребенка устанавливать контакт, удерживать внимание слушателей и адекватно реагировать на их реакцию.

Формирование ситуации успеха при публичных выступлениях у старших дошкольников – это не разовое мероприятие, а целенаправленная, систематическая работа, основанная на следующих принципах:

**1. Принцип индивидуализации и дифференциации:**

- **Учет индивидуальных особенностей:** Каждый ребенок уникален. Необходимо знать его сильные и слабые стороны, уровень развития речи, темперамент, особенности характера.

- **Дифференцированный подход к заданиям:** Задания для выступлений должны соответствовать возможностям каждого ребенка. Не стоит ставить перед всеми одинаковые, заведомо сложные задачи.

**2. Принцип постепенности и поэтапности:**

**Начинать с малого:** Первые выступления должны быть короткими, простыми и в знакомой обстановке. Это может быть чтение стихотворения для родителей, рассказ о любимой игрушке перед небольшой группой сверстников.

**Постепенное усложнение:** По мере того, как ребенок обретает уверенность, можно увеличивать продолжительность выступлений, сложность материала, размер аудитории.

**Развитие навыков шаг за шагом:** Формирование навыков публичного выступления – это процесс. Сначала учим четко произносить слова, затем – выразительно интонировать, потом – использовать жесты, устанавливать зрительный контакт.

**3. Принцип создания благоприятной и поддерживающей атмосферы:**

**Безоценочное принятие:** Важно, чтобы ребенок чувствовал, что его принимают таким, какой он есть, независимо от качества выступления. Критика должна быть конструктивной и направленной на развитие, а не на унижение.

**Эмоциональная поддержка:** Воспитатель и родители должны демонстрировать веру в силы ребенка, подбадривать его, создавать ощущение безопасности.

**4. Принцип опоры на интересы и потребности ребенка:**

**Использование игровой деятельности:** Игровые формы делают процесс подготовки и самого выступления более увлекательным и менее стрессовым.

**Предоставление выбора:** По возможности, давайте детям выбор в оформлении выступления, в выборе роли, в способе подачи материала.

**5. Принцип наглядности и образности:**

**Использование наглядных материалов:** Картинки, игрушки, предметы, костюмы – все это помогает ребенку лучше понять материал и сделать выступление более ярким.

---

**Создание образов:** Помогите ребенку представить себя в роли персонажа, почувствовать его эмоции. Это сделает выступление более живым и выразительным.

Для эффективного формирования ситуации успеха у старших дошкольников при публичных выступлениях, педагоги могут использовать разнообразные практические приемы и формы работы. Важно помнить, что эти приемы должны быть гибкими и адаптироваться к конкретной группе детей и индивидуальным особенностям каждого ребенка.

### **Список использованной литературы:**

1. Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н., Якупова В.А. Психолого - педагогическая диагностика и мониторинг среды в детском саду. – Изд - во: Мозайка - Синтез, 2021.

2. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 5 - е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2001.

© Аленушкина Е. К., Вострикова Е. Г. 2026

**Анцева Л.А.**

ведущий библиотекарь

Орский гуманитарно - технологический институт (филиал) ОГУ,  
г. Орск, РФ

## **СОВРЕМЕННАЯ БИБЛИОТЕКА ВУЗА: БАЛАНС МЕЖДУ КОВОРКИНГОМ И ПРОДВИЖЕНИЕМ ЧТЕНИЯ**

### **Аннотация**

Статья посвящена трансформации современных вузовских библиотек, которые переходят от модели «книгохранилища» к многофункциональным пространствам. Особое внимание уделяется сохранению ключевой миссии библиотеки – продвижению чтения.

### **Ключевые слова**

Библиотека вуза, коворкинг, библиотечное пространство, цифровизация образования, молодежное чтение, продвижение чтения.

Современные университетские библиотеки переживают период фундаментальной трансформации, обусловленной изменением образовательных парадигм и цифровых привычек пользователей. Традиционная модель «книгохранилища» уступает место концепции «третьего места» (Ольденбург, 2014), совмещающей образовательные, социальные и культурные функции [1]. В данном контексте особую актуальность приобретает исследование стратегий балансирования между созданием комфортных рабочих пространств и сохранением миссии по популяризации чтения. Помимо своего основного предназначения, они всё чаще трансформируются в многофункциональные

пространства, отвечающие потребностям современного студента. Коворкинги, площадки для коллективной работы и индивидуальных занятий с использованием цифровых устройств, мультимедийные зоны – вот лишь некоторые из новых сервисов и возможностей, которые библиотеки активно внедряют.

Примером такого подхода может служить Научная библиотека культурно - просветительского центра Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, которая активно позиционирует себя в социальных сетях как современное коворкинг - пространство. Этому способствует исторический архитектурный облик в сочетании с функциональным наполнением, отвечающим потребностям академического сообщества. Благодаря наличию классического здания, внутреннего дворика и современных интерьерных решений, данное пространство приобрело значительную популярность среди студентов университета.

Библиотека Орского гуманитарно - технологического института (филиала) ОГУ (далее – ОГТИ) также располагает современным пространством, организованным с учетом специализации пользователей. Читальный зал разграничен на несколько зон:

- зона для работы с ноутбуком;
- зал доступа к электронным ресурсам;
- пространство для письменной работы и работы с книгой.

При этом традиционное пространство по - прежнему востребовано студентами педагогического направления подготовки для выполнения практических заданий и работы с печатными источниками, в том числе, архивными периодическими изданиями.

Однако, несмотря на очевидные преимущества подобных преобразований, перед вузовскими библиотеками остается актуальной задача сохранения своей ключевой миссии – стимулирования интереса к чтению, включая не только учебную, но и художественную литературу. В 2025 году ко Дню поэзии, студенческий актив ОГТИ по собственной инициативе организовал литературную гостиную. Библиотека выступила в роли организационной и креативной платформы, поддержав данный проект. Итогом совместной работы стал видеоролик в формате клипа, размещенный в социальных сетях, что способствовало увеличению аудитории библиотечного сообщества и повышению его медийной активности.

Анализ читательских предпочтений студенческой аудитории показывает поливариативность выбора: в поле чтения в равной степени присутствуют как беллетристика (серия мотивационных историй «Куриный бульон для души»), так и классическая фэнтези - литература (Дж. Р. Толкиен). Востребованность демонстрируют также философская проза (П. Коэльо, У. Эко, А. Рэнд) и произведения, затрагивающей актуальные социально - психологические проблемы (Д. Киз, Д. Тартт, и др.), что свидетельствует о многоуровневой структуре ценностно - смысловых ориентаций молодежи.

Буккроссинг, организованный библиотекой, наглядно продемонстрировал этот интерес. Первой была взята книга Р. Брэдбери «451° по Фаренгейту», а книги Лихачева «Письма о добром и прекрасном» и Э. Фромма «Искусство любить» оставили со стикерами, фиксирующими ключевые идеи текста. Это можно рассматривать как способ невербального диалога студентов, где даритель

---

стремится поделиться своими мыслями и чувствами с другим читателем. Такой невербальный диалог свидетельствует о том, что чтение не только доставляет удовольствие, но и способствует обмену идеями и мнениями.

Инновационным инструментом вовлечения молодежи стал проект «Библиофреш», в рамках которого акцент сделан на произведениях, обладающих не только художественной ценностью, но и дискуссионным потенциалом. Так, роман Э. - Э. Шмитта «Оскар и Розовая Дама» был включен в список обсуждаемых произведений для студентов профиля подготовки «Русский язык», «Литература», а также стал объектом междисциплинарной дискуссии.

Примечательно, что формат восприятия текста (электронный или печатный) не является определяющим фактором читательского выбора. Ключевая задача библиотеки заключается в трансляции культурного кода, заложенного в художественных произведениях, независимо от способа их репрезентации.

Перспективным направлением развития представляется внедрение интерактивных технологий, направленных на усиление коммуникативной составляющей чтения. Данный подход позволит оптимизировать образовательно - просветительскую функцию библиотеки, преобразуя её в динамичную площадку для интеллектуального взаимодействия.

#### **Список использованной литературы:**

1. Ольденбург, Р. Третье место: кафе, кофейни, книжные магазины, бары, салоны красоты и другие места «тусовок» как фундамент сообщества / Р. Ольденбург. – М.: Новое литературное обозрение, 2014. – 456 с.

© Анцева Л.А., 2026

**Гарбузов А.И.**

аспирант группы 5.8. Педагогика  
научная специальность 5.8.1.

«Общая педагогика, история педагогики и образования»  
г. Армавир, РФ

**Научный руководитель: Лукаш С.Н.,**

доктор педагогических наук, профессор  
кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики  
г. Армавир, РФ

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: ОТ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ МОДЕЛИ К СУБЪЕКТНОЙ**

#### **Аннотация**

Сегодня педагогические практики сталкиваются с ценностной многомерностью и цифровой гибридизацией социальных взаимодействий. Педагогу все чаще приходится действовать в зонах, не обеспеченных нормативными алгоритмами. Традиционная модель воспитания ответственности через систему запретов и

---

санкций утрачивает эффективность. Цель работы — обосновать совокупность педагогических условий, при которых воспитание ответственности студента педагогического вуза перестает быть трансляцией норм и становится формированием готовности к субъектному выбору в неопределенных профессиональных ситуациях. В основу работы положены системно - деятельностный и экзистенциальный подходы. Применялись методы теоретического анализа, контент - анализ 20 ОПОП по направлению 44.00.00, педагогическое моделирование. Введено уточненное понятие «продуктивная социальная ответственность». Предложена модель «4К+Р», выделены три блока условий её реализации. Доказано, что переход от нормативной к продуктивной модели воспитания предполагает смещение акцента с заучивания норм на развитие педагогической резильентности.

**Ключевые слова:** социальная ответственность, педагогическое образование, субъектность, модель 4К+Р, резильентность, профессиональная подготовка учителя, неопределенность, цифровая социализация.

**Garbuzov A.I.**

Postgraduate student of group 5.8. Pedagogy  
Scientific specialty 5.8.1. "General Pedagogy, History of Pedagogy and Education"  
Armavir, Russia

**Scientific supervisor: Lukash S.N.,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Department of Theory, History of Pedagogy and Educational Practice  
Armavir, Russia

## **PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING A SOCIALLY RESPONSIBLE STANCE IN FUTURE TEACHERS: FROM PERFORMATIVE TO SUBJECT - BASED MODEL**

### **Abstract**

Contemporary educational settings operate under conditions of value diversity and digital hybridization of social interactions. Teachers increasingly face situations lacking normative algorithms. The traditional model of responsibility cultivation through prohibitions and sanctions proves ineffective. The aim of this paper is to substantiate a set of pedagogical conditions under which responsibility development in pedagogical university students shifts from norm transmission to readiness for subject - based choice in uncertain professional situations. The study draws on system - activity and existential approaches. Methods include theoretical analysis, content analysis of 20 curricula in the field 44.00.00, and pedagogical modeling. The refined concept of "productive social responsibility" is introduced. The "4C+R" model is proposed, and three condition clusters are identified. It is proved that transitioning from normative to productive responsibility requires shifting focus from norm memorization to developing pedagogical resilience.

---

**Keywords:** social responsibility, teacher education, agency, 4C+R model, resilience, professional teacher training, uncertainty, digital socialization.

### **Введение**

Школьная практика сегодня регулярно воспроизводит ситуации, для которых в нормативных документах отсутствуют готовые решения. Кибербуллинг в родительских чатах, использование искусственного интеллекта учащимися, конфликты между администрацией и семьей — подобные обстоятельства требуют от учителя не столько правовой грамотности, сколько готовности к самостоятельному решению и ответственности за него. При этом система высшего педагогического образования по-прежнему делает ставку на освоение нормативных актов и должностных инструкций. Ответственность трактуется преимущественно через внешний контроль, что формирует у выпускника адаптивную, но не инициативную позицию: он умеет избегать наказаний, но теряется, когда инструкция молчит.

Исследователи связывают ответственность с внутренними регуляторами поведения, моральным развитием и свободой выбора [9, с. 119; 7, с. 204]. В диссертационных работах последних лет [3, с. 45; 4, с. 12] акцент переносится на формирование ответственности как компетенции, однако экзистенциальная составляющая — связь с личностными смыслами — остается недостаточно проработанной. Таким образом, фиксируется противоречие: школа нуждается в педагоге, способном к продуктивным ответственным действиям, в то время как вуз продолжает готовить исполнителя, ориентированного на предписание.

**Цель статьи** — выявить и обосновать педагогические условия, обеспечивающие переход от нормативной к продуктивной социальной ответственности будущего учителя.

### **Методология и методы**

Методологическую базу образуют два подхода. Системно-деятельностный (А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов) позволяет трактовать ответственность не как стабильную черту, а как деятельность, разворачивающуюся в процессе включения студента в систему социальных отношений и проб [1, с. 7]. Экзистенциальный подход (М.И. Рожков, О.С. Гребенюк) фиксирует момент субъектного выбора: ответственность возникает не в ситуации принуждения, а в ситуации свободы, когда субъект осознает последствия своих решений [2, с. 38].

Центральным для данной работы является понятие «продуктивная социальная ответственность». В педагогической литературе различают исполнительскую ответственность (сделал, что поручено) и ответственность перед другими (не подвел). Мы вводим третий уровень — продуктивный. Это способность субъекта не только следовать существующим нормам, но и создавать новые, адекватные способы ответственного поведения в ситуациях, где старые правила не работают или вступают в противоречие. Если нормативная ответственность ориентируется на вопрос «Что мне за это будет?», то продуктивная — на вопрос «Каковы последствия моего решения для всех участников и как я могу их улучшить?».

Использовались методы: теоретический анализ литературы (2019–2025 гг., базы Scopus, WoS, eLibrary), контент - анализ 20 основных профессиональных образовательных программ по УГСН 44.00.00, педагогическое моделирование.

### **Результаты исследования**

#### **1. Ограничения нормативного подхода: данные контент - анализа**

Анализ учебных планов и рабочих программ дисциплин выявил устойчивую картину: в 82 % случаев проблематика социальной ответственности локализована в дисциплинах «Право», «Нормативно - правовое обеспечение образования», «Безопасность жизнедеятельности». Содержательно ответственность отождествляется со знанием законов, устава, должностных обязанностей и санкций за их нарушение. Внеаудиторная активность студентов (волонтерские проекты, социальные практики) в 75 % случаев существует отдельно от учебного процесса и не становится предметом рефлексии относительно ответственности как личностного качества.

Следствием является феномен, который можно обозначить как «нормативная беспомощность»: выпускник уверенно действует по инструкции, но оказывается дезориентированным при столкновении с нетипичными обстоятельствами. По данным мониторинга НИУ ВШЭ (2024), 67 % директоров школ отмечают у молодых педагогов дефицит инициативности и самостоятельности в принятии решений за пределами штатных ситуаций.

#### **2. Модель «4К+P» как механизм воспитания продуктивной ответственности**

В качестве альтернативы предлагается модель «4К+P». Компетенции «4К» (критическое мышление, коммуникация, кооперация, креативность) признаны универсальными для специалиста XXI века [13, с. 12]. Однако в существующей практике они зачастую формируются как инструментальные навыки, этически нейтральные. Креативность может быть направлена на манипуляцию, критическое мышление — на деструкцию, коммуникация — на подавление.

В нашей модели пятый компонент — ответственность (Responsibility) — встраивается как ценностно - смысловой регулятор. Она задает направление всем остальным «К»: критическое мышление становится инструментом не поиска чужих ошибок, а оценки рисков; коммуникация — диалогом на основе признания достоинства другого; кооперация — разделенной ответственностью за общий результат; креативность — поиском решений социальных проблем, а не обходом норм. В данной конфигурации ответственность выполняет системообразующую функцию: она не дополняет перечень навыков, а задает ценностную рамку их применения.

#### **3. Педагогические условия реализации модели «4К+P»**

Внедрение модели требует создания трех групп условий.

*Ценностно - смысловые условия.* Формированию ответственности должна предшествовать мотивационная подготовка — осмысление студентом того, во имя чего педагог действует ответственно. Предлагается включить в подготовку модуль

«Антропология педагогического выбора», в рамках которого студенты анализируют реальные и исторические кейсы (от педагогической системы А.С. Макаренко [8, с. 145] до современных дилемм цифровой этики) не в бинарной логике «правильно / неправильно», а через оценку ценностных оснований и прогнозируемых последствий.

*Процессуально - технологические условия.* Основным методом предлагаются ситуации - вызовы неопределенности (СВН) — учебные задачи, характеризующиеся избыточностью или недостаточностью данных, наличием конфликтующих норм и отсутствием единственно верного ответа. Пример задания: «Администрация школы инициирует отчисление одаренного ученика за системные нарушения цифрового этикета. Родители угрожают жалобами. Разработайте три сценария действий, укажите педагогические риски каждого и обоснуйте приоритетный вариант». Оценивается не финальный ответ, а качество анализа, способность прогнозировать последствия и аргументировать выбор.

*Рефлексивно - средовые условия.* Ответственность не складывается в атмосфере мелочного контроля. Студент должен получить опыт, где его решения имеют реальные последствия для других людей. Этому способствуют педагогическое волонтерство, кураторство младших курсов, организация социально значимых событий. Ключевой элемент — последующая супервизия и рефлексия: совместный разбор мотивов, факторов выбора, последствий и эмоциональных состояний в момент принятия решения [6, с. 215]. В цифровой среде акцент делается на формирование субъектной лояльности — критической приверженности профессиональному сообществу, исключающей как пассивный конформизм, так и анонимную деструктивность.

Сравнение подходов представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительная характеристика нормативного и продуктивного подходов к воспитанию социальной ответственности

Критерий	Нормативный подход	Продуктивный подход (модель «4К+Р»)
Целевой ориентир	Дисциплина, законопослушность	Педагогическая резильентность, субъектная лояльность
Содержание	Правовые нормы, запреты, санкции	Этические дилеммы, кейсы неопределенности, прогнозирование рисков
Методы	Инструктаж, лекция, тест	Ситуации - вызовы, супервизия, рефлексивное эссе
Критерии оценки	Отсутствие нарушений	Качество анализа, обоснованность, прогноз последствий
Позиция студента	Объект воспитания	Субъект социальной пробы

Источник: разработано автором.

## **Заключение**

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Массовая практика педагогического образования сохраняет ориентацию на нормативно - дисциплинарную модель воспитания ответственности, которая вступает в противоречие с запросами современной школы. Необходим переход к продуктивной модели, в основе которой лежит формирование у будущего учителя способности к самостоятельному ответственному выбору в нестандартных ситуациях. Инструментом такого перехода выступает модель «4К+Р», в которой ответственность является системообразующим ценностным регулятором. Реализация модели требует создания трех групп педагогических условий: ценностно - смысловых (формирование мотивационной основы), процессуально - технологических (применение ситуаций - вызовов) и рефлексивно - средовых (опыт реальной ответственности с последующей рефлексией).

Конечным результатом воспитания становится не дисциплинированный исполнитель, а педагог, обладающий педагогической резильентностью — способностью сохранять и утверждать профессиональные ценности в условиях, когда внешняя среда этому не способствует [15, с. 102].

## **Список использованной литературы:**

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Вопросы психологии. 2023. № 1. С. 3–15.
2. Рожков М.И., Иванова И.В. Экзистенциальный подход к организации воспитательного процесса в вузе // Педагогика. 2024. № 2. С. 34–43.
3. Ткач Е.Н. Формирование социальной ответственности студентов в условиях цифровой социализации: дис.... канд. пед. наук. Хабаровск, 2022. 198 с.
4. Николаев М.В. Педагогическая система воспитания социальной ответственности будущих учителей: автореф. дис.... д - ра пед. наук. М., 2023. 42 с.
5. Barber M., Donnelly K. Oceans of Innovation: The Atlantic, the Pacific, global leadership and the future of education. London: IPPR, 2013. 102 p.
6. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2023. 375 с.
7. Kohlberg L. The Psychology of Moral Development. San Francisco: Harper & Row, 1984. 729 p.
8. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания // Педагогические сочинения: в 8 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 123–203.
9. Леонтьев Д.А. Ответственность как жизнеспособность // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2024. № 1 (39). С. 117–126.
10. Йонас Х. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации. М.: Айрис - пресс, 2004. 480 с.
11. Darling - Hammond L. The Flat World and Education. New York: Teachers College Press, 2010. 394 p.

12. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник: 1984–1985. М.: Наука, 1986. С. 80–160.

13. Фрумин И.Д., Добрякова М.С. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 28 с.

14. Гасанова Д.И., Валиева П.В., Демирова Л.И. Психолого - педагогическое сопровождение формирования социальной ответственности будущего педагога // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого - педагогические науки. 2023. Т. 17. № 4. С. 10–17.

15. Seligman M.E.P. Building Resilience // Harvard Business Review. 2011. Vol. 89. No. 4. P. 100–106.

© Гарбузов А.И., 2026

**Грицаенко Е. М.**

Бакалавр 4 курса РУДН,  
г. Москва, РФ

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕРНЕТ - ЗАВИСИМОСТИ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ СТУДЕНТОВ**

### **Аннотация**

Актуальность исследования обусловлена влиянием цифровизации на эмоциональную сферу студентов и ростом риска интернет - зависимости. Цель работы заключается в выявлении взаимосвязи интернет - зависимости и психических состояний с психологическим благополучием. Методологическую основу составили методики CIAS, ДС - 8 и Шкала К. Рифф. Результаты показали наличие значимых отрицательных корреляций между симптомами зависимости и способностью к управлению средой и целями в жизни. Выводы: психологическое благополучие студентов наиболее тесно связано с психическими состояниями, тогда как интернет - зависимость сопряжена со снижением тонуса и ростом напряжённости.

**Ключевые слова:** интернет - зависимость, психологическое благополучие, психические состояния, студенты, корреляционный анализ, саморегуляция, цифровизация.

**Цель исследования:** выявить характер взаимосвязи интернет - зависимости и психических состояний личности с психологическим благополучием студентов.

**Гипотезы исследования:** 1) между показателями интернет - зависимости, психических состояний личности и психологического благополучия студентов существуют статистически значимые взаимосвязи; 2) более выраженные симптомы интернет - зависимости сопряжены с более низкими показателями

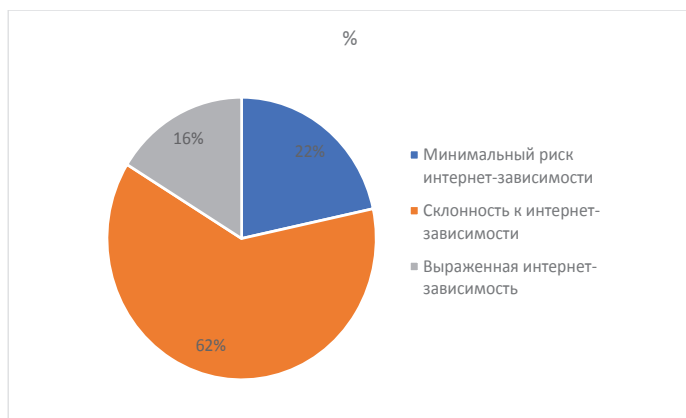
психологического благополучия; 3) менее благоприятные психические состояния связаны со снижением психологического благополучия студентов.

Теоретический обзор показал, что психические состояния студентов в условиях интернет - среды представляют собой целостные, ситуативно обусловленные и относительно устойчивые формы психической организации. Они отражают особенности переживания, поведения, когнитивной активности и саморегуляции личности, а сама интернет - среда выступает важным фактором, влияющим на эмоциональный фон, уровень напряжения, тревожности и устойчивость внимания.

В исследовании приняли участие 74 респондента. Возраст участников варьировал от 18 до 23 лет. По полу выборка распределилась следующим образом: женщины – 48 человек (64,9 %); мужчины – 26 человек (35,1 %).

Для решения поставленных задач был использован следующий комплекс **методик:**

- Шкала интернет - зависимости Чена (CIAS) – автор S. - H. Chen (2003), русскоязычная адаптация В. Л. Малыгина и соавт. (2011).
- Методика «Определение доминирующего состояния» (ДС - 8) – автор Л. В. Куликов (2003).
- Шкала психологического благополучия К. Рифф (PWB) – автор С. Ryff (1989), адаптация Н. Н. Лепешинского (2007).



**Рисунок 1 – Распределение студентов по уровням интернет – зависимости**

Графическое представление результатов показывает, что в выборке преобладают не минимальные значения риска, а группа студентов со склонностью к интернет - зависимому поведению. Это позволяет заключить, что проблемное использование интернет - среды в студенческой выборке не носит единичного характера и затрагивает заметную часть обследованных.

Таблица 1.  
Корреляции между показателями интернет - зависимости  
и психологическим благополучием студентов

Показатель психологического благополучия	Компульсивные симптомы	Симптомы отмены	Толерантность	Проблемы, связанные с межличностной сферой и здоровьем	Проблемы управления временем
Позитивные отношения	- 0,072	- 0,134	- 0,152	- 0,162	- 0,205
Автономия	- 0,087	- 0,133	- 0,210	- 0,238*	- 0,161
Управление средой	- 0,398***	- 0,304**	- 0,433***	- 0,480***	- 0,442***
Личностный рост	- 0,224	- 0,157	- 0,272*	- 0,363**	- 0,327**
Цели в жизни	- 0,219	- 0,278*	- 0,283*	- 0,295*	- 0,314**
Самопринятие	- 0,155	- 0,246*	- 0,244*	- 0,227	- 0,153
Общий показатель	- 0,225	- 0,248*	- 0,297*	- 0,355**	- 0,316**

Примечание: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Как показывают данные таблицы 1, показатели интернет - зависимости связаны с компонентами психологического благополучия преимущественно отрицательно, однако выраженность этих связей неодинакова. Наиболее системный характер имеют корреляции со шкалой «Управление средой». Данный показатель отрицательно связан со всеми пятью параметрами интернет - зависимости, причём наиболее тесные связи обнаружены с проблемами, связанными с межличностной сферой и здоровьем ( $r_s = - 0,480$ ;  $p < 0,001$ ), проблемами управления временем ( $r_s = - 0,442$ ;  $p < 0,001$ ) и толерантностью ( $r_s = - 0,433$ ;  $p < 0,001$ ). Это позволяет заключить, что усиление признаков проблемного интернет - использования статистически сопряжено прежде всего со снижением способности студента организовывать собственную жизненную ситуацию, регулировать повседневные дела и удерживать контроль над внешними обстоятельствами.

Существенные отрицательные связи выявлены также между показателями интернет - зависимости и такими компонентами психологического благополучия,

как «Личностный рост», «Цели в жизни», «Самопринятие» и общий показатель психологического благополучия. Так, проблемы, связанные с межличностной сферой и здоровьем, отрицательно коррелируют с личностным ростом ( $r_s = -0,363$ ;  $p < 0,01$ ) и общим показателем психологического благополучия ( $r_s = -0,355$ ;  $p < 0,01$ ), а проблемы управления временем – с личностным ростом ( $r_s = -0,327$ ;  $p < 0,01$ ), целями в жизни ( $r_s = -0,314$ ;  $p < 0,01$ ) и общим уровнем психологического благополучия ( $r_s = -0,316$ ;  $p < 0,01$ ). Следовательно, более выраженное проблемное использование интернет - среды статистически связано не столько с межличностным компонентом благополучия, сколько с его регуляторно - смысловыми и субъектными аспектами.

Особенно показательно, что шкала «Позитивные отношения» не обнаруживает статистически значимых связей ни с одним из показателей интернет - зависимости. Это свидетельствует о том, что в изучаемой выборке проблемное интернет - использование сопряжено прежде всего не с разрушением социальных контактов как таковых, а с ослаблением внутренней организованности, снижением жизненной направленности и затруднениями в саморегуляции. Аналогичным образом шкала «Автономия» демонстрирует лишь одну статистически значимую отрицательную связь – с проблемами, связанными с межличностной сферой и здоровьем ( $r_s = -0,238$ ;  $p < 0,05$ ), что указывает на менее выраженную включённость данного компонента в общую систему выявленных взаимосвязей.

Данные таблицы 2 свидетельствуют о значительно более плотной системе взаимосвязей между психологическим благополучием и психическими состояниями по сравнению со связями между благополучием и интернет - зависимостью. В целом можно видеть, что психологическое благополучие положительно сопряжено с более активным отношением к жизненной ситуации и отрицательно – с неблагоприятными полюсами большинства остальных шкал психических состояний. Это означает, что повышение благополучия статистически связано с большей субъектной включённостью в жизненную ситуацию, тогда как его снижение сопряжено с менее благоприятным эмоциональным фоном и худшими показателями субъективного состояния.

Таблица 2.

Корреляции между показателями психических состояний и психологическим благополучием студентов

Показатель психологического благополучия	Активность - пассивность	Бодрость - уныние	Тонус	Раскованность - напряженность	Спокойствие - тревога	Уст. Эмоциональный тон	Удовлетворенность жизнью	Положительный образ себя
Положительные отношения с другими	0,156	- 0,344*	- 0,151	- 0,136	- 0,256*	- 0,245*	- 0,247*	- 0,058

Автономия	0,390* **	- 0,379* **	- 0,217	- 0,211	- 0,367* *	- 0,194	- 0,322* *	- 0,079
Управление средой	0,331* *	- 0,522* **	- 0,344* *	- 0,417* *	- 0,402* **	- 0,467* **	- 0,459* **	- 0,251* *
Личностный рост	0,302* *	- 0,393* **	- 0,203	- 0,222	- 0,298* *	- 0,373* *	- 0,307* *	- 0,041
Цели в жизни	0,389* **	- 0,593* **	- 0,238* *	- 0,372* **	- 0,413* **	- 0,402* **	- 0,462* **	- 0,279* *
Самопринятие	0,374* *	- 0,592* **	- 0,306* *	- 0,375* *	- 0,352* *	- 0,319* *	- 0,446* **	- 0,270* *
Общий показатель психологического благополучия	0,381* **	- 0,568* **	- 0,297* *	- 0,350* **	- 0,435* **	- 0,405* **	- 0,462* **	- 0,196

Примечание: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Наиболее сильные отрицательные связи обнаружены со шкалой «Бодрость–уныние». Так, цели в жизни отрицательно коррелируют с данным показателем на уровне  $r_s = -0,593$ ;  $p < 0,001$ , самопринятие –  $r_s = -0,592$ ;  $p < 0,001$ , а общий показатель психологического благополучия –  $r_s = -0,568$ ;  $p < 0,001$ . Это позволяет заключить, что смещение состояния в сторону менее благоприятного полюса данной шкалы статистически сопряжено со снижением осмысленности жизни, ухудшением отношения к себе и уменьшением общего уровня психологического благополучия. Сходная тенденция наблюдается и по другим шкалам: тревога, эмоциональная неустойчивость и неудовлетворённость жизнью также устойчиво связаны с менее благополучным психологическим профилем.

Положительные связи шкалы «Активное–пассивное отношение к жизненной ситуации» с автономией ( $r_s = 0,390$ ;  $p < 0,001$ ), целями в жизни ( $r_s = 0,389$ ;  $p < 0,001$ ), самопринятием ( $r_s = 0,374$ ;  $p < 0,01$ ) и общим показателем психологического благополучия ( $r_s = 0,381$ ;  $p < 0,001$ ) показывают, что психологическое благополучие тесно связано с выраженностью активной, субъектной позиции личности. Следовательно, благополучие в студенческом возрасте сопряжено не только с эмоциональным комфортом, но и с ощущением собственной включённости в жизненную ситуацию, способности действовать и воспринимать себя как активного субъекта собственного развития.

Особого внимания заслуживает шкала «Управление средой», поскольку именно она демонстрирует наиболее разветвлённую систему связей с психическими

состояниями. Помимо положительной связи с активным отношением к жизненной ситуации ( $r_s = 0,331$ ;  $p < 0,01$ ), данный показатель отрицательно коррелирует с бодростью–унынием ( $r_s = - 0,522$ ;  $p < 0,001$ ), тонусом ( $r_s = - 0,344$ ;  $p < 0,01$ ), раскованностью–напряжённостью ( $r_s = - 0,417$ ;  $p < 0,001$ ), спокойствием–тревогой ( $r_s = - 0,402$ ;  $p < 0,001$ ), устойчивостью эмоционального тона ( $r_s = - 0,467$ ;  $p < 0,001$ ), удовлетворённостью жизнью ( $r_s = - 0,459$ ;  $p < 0,001$ ) и положительным образом себя ( $r_s = - 0,251$ ;  $p < 0,05$ ). Это позволяет рассматривать управление средой как один из центральных компонентов психологического благополучия, наиболее тесно сопряжённый с текущим психическим состоянием студентов.

Следовательно, результаты второй группы корреляций позволяют утверждать, что психологическое благополучие студентов теснее всего связано с эмоционально - регуляторными характеристиками их состояния. Наиболее чувствительными в этом отношении оказываются осмысленность жизни, самопринятие, управление средой и общий уровень благополучия, тогда как психические состояния выступают важным контекстом, в котором данные характеристики проявляются и варьируют.

Данные таблицы 3 показывают, что интернет - зависимость статистически связана прежде всего с неблагоприятными изменениями эмоционально - энергетического состояния студентов.

Таблица 3.  
Корреляции между показателями  
интернет - зависимости и психическими состояниями студентов

Показатель психического состояния	Компульсивные симптомы	Симптомы отмены	Толерантность	Проблемы, связанные с межличностной сферой и здоровьем	Проблемы управления временем
Активное–пассивное отношение к жизненной ситуации	- 0,036	- 0,046	- 0,064	0,058	0,098
Бодрость–уныние	0,188	0,157	0,248*	0,121	0,021
Тонус: высокий–низкий	0,476***	0,453***	0,414** *	0,337**	0,403***
Раскованность–напряжённость	0,408***	0,434***	0,291*	0,299**	0,207
Спокойствие–тревога	0,429***	0,392***	0,299**	0,320**	0,148

Примечание: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Наиболее сильные положительные корреляции выявлены со шкалой «Тонус: высокий–низкий»: компульсивные симптомы связаны с ней на уровне  $r_s = 0,476$ ;  $p < 0,001$ , симптомы отмены –  $r_s = 0,453$ ;  $p < 0,001$ , толерантность –  $r_s = 0,414$ ;  $p < 0,001$ , проблемы управления временем –  $r_s = 0,403$ ;  $p < 0,001$ . Это указывает на то, что выраженность интернет - зависимого поведения статистически сопряжена с менее благоприятным тонусом и большей энергетической истощаемостью.

Аналогичная тенденция наблюдается по шкалам «Раскованность–напряжённость» и «Спокойствие–тревога». Так, компульсивные симптомы положительно связаны с напряжённостью ( $r_s = 0,408$ ;  $p < 0,001$ ) и тревогой ( $r_s = 0,429$ ;  $p < 0,001$ ), а симптомы отмены – с напряжённостью ( $r_s = 0,434$ ;  $p < 0,001$ ) и тревогой ( $r_s = 0,392$ ;  $p < 0,001$ ). Иными словами, более выраженные проявления интернет - зависимости статистически сопряжены с усилением внутреннего напряжения и тревожности. При этом шкала «Активное–пассивное отношение к жизненной ситуации» не демонстрирует статистически значимых связей ни с одним из показателей интернет - зависимости, а по шкале «Бодрость–уныние» значимая связь обнаруживается только с толерантностью ( $r_s = 0,248$ ;  $p < 0,05$ ).

Корреляционный анализ подтвердил наличие статистически значимых связей между интернет - зависимостью, психическими состояниями личности и психологическим благополучием студентов. Было установлено, что усиление интернет - зависимого поведения связано с тревожностью, напряжённостью, снижением жизненного тонуса и более низкими показателями психологического благополучия. Это позволило подтвердить выдвинутую гипотезу и разработать психолого - педагогические рекомендации, направленные на профилактику интернет - зависимости и оптимизацию психологического благополучия студентов.

### Список литературы:

1. Абуджауде, Э. Проблематическое использование интернета: обзор / Э. Абуджауде // *World Psychiatry*. – 2010. – Vol. 9, № 2. – P. 85–90.
2. Белинская, Е. П. Взаимосвязь психологического благополучия и адаптации к рискам цифрового мира в молодежном возрасте / Е. П. Белинская, З. Д. Шаехов // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. – 2023. – Т. 46, № 3. – С. 239–260.
3. Гриффитс, М. Д. Компонентная модель зависимости в рамках биопсихосоциального подхода / М. Д. Гриффитс // *Журнал исследований употребления психоактивных веществ*. – 2005. – Т. 10, № 4. – С. 191–197.
4. Жуковская, Л. В. Шкала психологического благополучия К. Рифф / Л. В. Жуковская, Е. Г. Трошихина // *Психологический журнал*. – 2011. – Т. 32, № 2. – С. 82–93.
5. Ильин, Е. П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. – Санкт - Петербург: Питер, 2005. – 411 с.
6. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – Москва: Просвещение, 1964.

7. Шевеленкова, Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.

8. Шоу, М. Интернет - зависимость: определение, оценка, эпидемиология и клиническое ведение / М. Шоу, Д. У. Блэк // Препараты для центральной нервной системы. – 2008. – Т. 22, № 5. – С. 353–365.

9. Янг, К. С. Интернет - зависимость: возникновение нового клинического расстройства / К. С. Янг // Киберпсихология и поведение. – 1998. – Т. 1, № 3. – С. 237–244.

© Грицаенко Е. М., 2026

**Дергунов М. Г.**

аспирант кафедры теории, истории  
педагогике и образовательной практики  
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный  
педагогический университет»  
г. Армавир, Россия

## **СОЦИАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ**

### **Аннотация**

Проблема социальной успешности студентов является актуальной темой исследований, поскольку несет в себе потенциал раскрытия личностных возможностей и условия продуктивного вхождения молодого человека в современную жизнь. Целью статьи выступает теоретическое осмысление феномена «социальная успешность» применительно к студенческой среде, выявление особенностей понимания российской студенческой молодежью этого интегрального качества личности. В качестве методов исследования использовались анализ и синтез научной литературы по теме исследования, сопоставление исследовательских данных, дедуктивный и индуктивный методы. В качестве результатов систематизированы современные представления российской молодежи о социальной успешности, выделены ее основные критерии и составляющие, даны авторские определения. Сделаны выводы о необходимости внедрения разнообразных форм обучения, позволяющих своевременно создавать ситуации успеха, а также готовить студентов к умению реализовать свои скрытые возможности.

### **Ключевые слова**

Социальная успешность, студенческая молодежь, успех, критерии успешности, ситуации успешности.

Современное российское общество стремительно меняется, формируя новые стандарты и критерии социальной успешности. Особенно ярко эти изменения проявляются в молодежной среде, в частности среди студенческой молодежи, которая находится на этапе перехода от юности к взрослой жизни и профессиональной деятельности [1]. Студенческий возраст занимает особое место в развитии личности. Главные отличительные черты студентов — высокий уровень образования, сильная познавательная мотивация, максимальная социальная активность и гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости. В этот период активно протекает социализация, формируются высшие психические функции и целостная интеллектуальная система [3].

Студенчество — сензитивный этап для развития социогенного потенциала. Высшее образование глубоко влияет на все уровни психики, определяя направленность ума и формируя профессиональный склад мышления. В личностном плане этот возраст значим как время активного развития нравственных и эстетических чувств, стабилизации характера и освоения всего спектра социальных ролей взрослого человека — от гражданских до профессиональных. С приближением к зрелости растёт работоспособность, продуктивность и динамичность деятельности. В студенческие годы особенно развиваются вербальный интеллект, любознательность, наблюдательность, интерес к конкретным областям знаний [3].

Именно в этом возрасте человек достигает пика физической и психической выносливости, легче всего овладевает сложными интеллектуальными приёмами, профессиональными навыками и значимыми для профессии качествами — инициативностью, организаторскими способностями, быстротой реакций, аккуратностью и др. Ключевыми новообразованиями этого периода выступают — саморефлексия, осознание собственной уникальности, формирование жизненных планов, готовность к самоопределению и намеренное выстраивание своего жизненного пути, постепенное включение в разные сферы жизни [2, 3].

Таким образом, перечисленные социально - психологические особенности студенческого возраста создают основу для становления социально успешной личности. Однако сама успешность во многом зависит от того, какой смысл вкладывается в понятия «успех» и «успешность». Прежде чем говорить о социальной успешности, стоит разобраться с самими понятиями «успеха» и «успешности».

Успех человека в обществе неразрывно связан с его личностью и социальной сущностью. Полноценное развитие личности возможно только при условии равновесия двух противоположных стремлений: с одной стороны — быть частью общества, сливаться с ним, а с другой — выделяться, проявлять свою уникальность и получать признание за свои мысли и поступки. Именно противоречие между этими двумя тенденциями и формирует основные социально - психологические характеристики успешности личности [5].

---

Понятие «успех» многогранно. Его трактуют как удачу в достижении целей, как общественное признание, как высокие результаты в учёбе, работе и других сферах деятельности. Осознание успеха приходит к человеку (в частности, к студенту) через накопление социального опыта, а достигается он личным трудом, усилиями и старанием.

Кроме того, успех — это не только внешний, видимый окружающим результат, но и итог внутренней работы над собой. Когда предвосхищённый самим человеком и обществом результат достигается, это сопровождается яркими положительными эмоциями — ликованием и радостью. В момент такого эмоционального подъёма у личности растёт самоуважение, повышается самооценка, усиливается мотивация и появляется чувство удовлетворённости, что, несомненно, способствует формированию социальной успешности [3;4].

В психологическом понимании успех — это переживание радости и удовлетворения от того, что поставленная цель оправдала или даже превзошла ожидания. Если же рассматривать успех в социальном контексте, то это оптимальный, равновесный баланс между ожиданиями окружающих, собственными ожиданиями личности и реальными результатами её деятельности [3;5].

Успешность же — это социальное качество, один из ключевых параметров личности, своего рода индикатор, отражающий социальный статус человека. Главное различие между этими понятиями в том, что успех — это эмоциональное переживание, временное состояние, тогда как успешность — устойчивая характеристика, показывающая качественную сторону деятельности конкретного человека (студента) [3;5].

Впервые проблема социальной успешности была поднята в трудах советских педагогов А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, а также американского психолога У. Глассера. Они рассматривали её как качество, свойственное личности, уже достигшей успеха в процессе обучения и воспитания. Советские психологи Н.А. Батурич, Э.Ш. Натанзон, С.Л. Рубинштейн подходили к этому вопросу шире, трактуя социальную успешность как переживание счастья и удовлетворённости от достигнутого результата, который оправдал или превзошёл ожидания. Опираясь на их работы, можно определить социальную успешность как исключительное качество личности, проявившееся в ходе обучения и воспитания.

Социальная успешность — это интегральное качество личности, выражающееся в высоком уровне интеграции человека в общество, признании его заслуг и достижений окружающими, а также в ощущении самим человеком счастья и удовлетворённости от достигнутого результата. Она отражает соответствие личности определенным социальным нормам и стандартам, принятым в конкретном обществе и историческом периоде.

Во - первых, социальная успешность — это определённый уровень, которого личность достигает в своей общественной деятельности, и этот уровень признаётся достойным в рамках конкретной страны и её культуры. Во - вторых, это

---

эмоциональное переживание счастья и удовлетворения от результата, совпавшего с ожиданиями или превзошедшего их [4;6].

Кроме того, социальная успешность выступает как качество личности и показатель её социального статуса. Она помогает человеку в процессе накопления социального опыта продуктивно действовать, позитивно развиваться, успешно справляться с трудностями и разрешать проблемы [6].

В понятии социальной успешности принято выделять два аспекта. Объективный аспект связывает успех с высокими результатами и прогрессом в достижении целей. Субъективный же аспект опирается на переживание человеком (в данном случае студентом) положительных эмоций.

В становлении социальной успешности студентов особую роль играет их чувствительность к различным видам деятельности. Речь идёт о свойственной молодым людям повышенной эмоциональной восприимчивости к происходящим событиям — например, о тревожности или боязни новых ситуаций и незнакомых людей. В процессе развития личности проявляется возрастная сензитивность, то есть наличие в определённый период особо благоприятных условий для формирования тех или иных психических свойств и процессов.

Согласно подходу А.Р. Тугушевой, в основе того, как люди понимают социальную успешность, лежат четыре ключевых блока представлений:

- личностные качества — целеустремлённость (способность идти к цели вопреки препятствиям), уверенность в себе, общительность и ориентация на саморазвитие;
- профессионально - деловая сфера — наличие работы по призванию и стремление строить карьеру;
- статусные признаки — общественное положение и возможность влиять на других;
- ценность окружения — важность поддержки со стороны семьи и друзей [7].

Исходя из этого, автор делает вывод, что при изучении студенческой молодёжи особенно важно понять, какое именно содержание они вкладывают в понятие собственной успешности. Это необходимо, чтобы оценить их личностный потенциал и понять, какие поведенческие стратегии помогут им в будущем соответствовать как внешним (объективным), так и внутренним (субъективным) критериям успеха.

Проведенные исследования указывают, что современная студенческая молодежь в России формирует своё представление о социальной успешности, выделяя пять ключевых критериев:

- финансовое благополучие. Материальная стабильность воспринимается большинством молодых людей как важный критерий успеха. Финансовый комфорт обеспечивает уверенность в завтрашнем дне и свободу выбора;
  - карьерные достижения. Профессиональный рост, занимаемая должность и перспективы дальнейшего продвижения играют значительную роль в оценке успешности. Карьерные успехи свидетельствуют о востребованности и конкурентоспособности выпускника на рынке труда;
-

- баланс между профессиональной и личной жизнью. Важнейшим компонентом считается умение гармонично сочетать работу и личную жизнь, что способствует внутреннему равновесию и предотвращает выгорание;

- высшее образование и высокий профессионализм. Наличие качественного образования и постоянное совершенствование профессиональных навыков рассматриваются как обязательные элементы социальной успешности;

- польза обществу от деятельности. Значительная доля молодежи придает большое значение социальной значимости своей деятельности, желанию приносить реальную пользу окружающим людям и обществу в целом [4;6].

Важно подчеркнуть, что эти критерии отражают не только личные амбиции, но и желание вносить вклад в окружающее сообщество, что соответствует духу времени и социальным ожиданиям. Также интересно заметить, что помимо традиционных материальных показателей успеха, всё большее значение приобретают внутренние ощущения и личное удовлетворение. Современные студенты склонны рассматривать успех шире, учитывая не только профессиональные успехи, но и семейное счастье, внутреннюю гармонию и духовное развитие. Это свидетельствует о стремлении к комплексному восприятию жизни, где важен не только внешний статус, но и внутреннее состояние. Помимо перечисленных выше критериев, современная молодежь также выделяет следующие важные составляющие:

- семья и близкие отношения. Крепкие семейные узы и теплые взаимоотношения с близкими являются важнейшими элементами счастливой и полноценной жизни;

- справедливость и морально - нравственные принципы. Высокий процент молодых людей подчеркивает значимость справедливости, честности и моральных ориентиров в повседневной жизни;

- творческое самовыражение и реализация потенциала. Возможность заниматься любимым делом и раскрывать собственный потенциал рассматривается как неотъемлемая часть жизненной успешности;

- гражданская активность и участие в социальных проектах. Активное включение молодежи в социальные проекты и инициативы демонстрирует высокую степень осознанности и желания влиять на окружающую реальность [4;6].

В ходе анализа процесса развития социальной успешности можно выделить конкретные критерии её сформированности. К ним относятся: социальная активность; коммуникативные умения; адекватная самооценка; положение в учебной группе; эмоциональное самочувствие. Таким образом, социальная успешность современной студенческой молодежи в России представляет собой комплексное явление, сочетающее в себе традиционные материальные и профессиональные критерии с новыми ценностями, такими как внутренняя гармония, польза обществу и активная гражданская позиция.

В педагогической системе, ориентированной на развитие социальной успешности студентов, ключевое значение имеет своевременное и психологически обоснованное создание ситуации успешности, выстроенной с учётом возрастной

---

сензитивности. Если студент по каким - то причинам не получает удовольствия от положительного результата в своей деятельности, эта деятельность может потерять для него смысл и привлекательность. При этом студенты очень чувствительны к неискренности: ситуация успешности не может быть искусственно сконструирована, она должна органично вытекать из реальных жизненных обстоятельств, потребностей и условий.

Кроме того, если студент не чувствует одобрения и признания со стороны окружающих, он может охладеть даже к любимому занятию. Поэтому важно создавать условия для открытой демонстрации способностей и талантов. Отсюда следует, что развитие социальной успешности обеспечивается через естественные ситуации успешности — то есть ситуации, предполагающие творческую деятельность и возможность проявить себя [4;6].

Таким образом, проблема социальной успешности вообще и студенческой социальной успешности в частности действительно остаётся сегодня крайне актуальной. В образовательный процесс необходимо планомерно внедрять разнообразные формы обучения, позволяющие своевременно создавать ситуации успеха, а также готовить студентов к умению реализовать свои скрытые возможности и социально защищать себя. Именно такой многоаспектный подход позволяет молодым людям формировать полноценную и насыщенную жизнь, соответствующую требованиям и вызовам XXI века.

### **Список использованной литературы:**

- 1.Арендачук И. В., Бочарова Е. Е., Фирсова Т. Г. Структурно - содержательные характеристики социальных представлений студенческой молодежи об успехе // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 4 (52). С. 369–377.
  - 2.Гащенко Е.Г. Комплексный анализ понятия «социальная успешность студентов» // Педагогика и психология в непрерывной системе образования: от теории к практике. Материалы II Всероссийской научно - практической конференции с международным участием. 2025. Выпуск 2. Киров. С.98 - 103.
  - 3.Гурова О. С. Представления современных студентов о социальной успешности // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2016. № 1. URL: <https://bppasu.ru/article/view/1126>. (дата обращения: 15.06.2026).
  - 4.Кобзева О. В., Тузова О. Н. Структура представлений о социальной успешности в юношеском возрасте // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2023. Том 8. № 3(31). С.146 - 162.
  - 5.Михайлова Н. В. Школа социальной успешности // Вестник кафедры географии ВСГАО. 2012. № 1– 4 (6). С. 11 - 14.
  - 6.Рожкова Л. В., Гладилина В. А. Социальный успех в моделях личного успеха современной студенческой молодежи // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2025. № 1. С.5 - 14.
-

7.Тугушева А.Р. Особенности образа социально успешного человека в представлениях молодежи // Проблемы социальной психологии личности. 2006. № 3. С. 87 - 93.

© Дергунов М.Г. 2026.

**Жужома Ю.Н.**

Ст. преподаватель, ВШТЭ СПбГУПТД  
Санкт - Петербург, Россия

## **ЮНИТ - ЭКОНОМИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

### **Аннотация**

В статье рассматривается опыт внедрения модуля «Юнит - экономика» в дисциплину «Основы проектной деятельности». Обосновывается необходимость включения экономического анализа в проектное обучение, предлагается методическая модель интеграции, анализируются первые результаты и выявляются барьеры. Автор приходит к выводу, что юнит - экономика выступает не просто дополнительным инструментом, а смысловым ядром, превращающим учебный проект из абстрактной идеи в экономически осмысленный продукт.

### **Ключевые слова**

Юнит - экономика, проектная деятельность, предпринимательские компетенции, проектное обучение, методика преподавания.

### **Введение**

Проектная деятельность прочно вошла в образовательные стандарты высшей школы. Студенты учатся генерировать идеи, работать в командах, взаимодействовать с заказчиками и защищать свои проекты перед экспертами. Однако до недавнего времени ключевой элемент оставался за скобками: экономическая состоятельность проекта. Студент мог блестяще защитить идею, но не мог ответить на простой вопрос: «Сколько это стоит? Сколько вы заработаете на одной единице продукта? Окупится ли это?»

Именно этот разрыв призвана устранить юнит - экономика – вид экономического анализа, при котором доходы и затраты компании подсчитываются в расчёте на одну единицу (unit): товар, услугу, подписку, клиента. В последние годы ведущие вузы начинают включать юнит - экономику в свои проектные модули, однако системных методических работ по её преподаванию в рамках проектной дисциплины пока недостаточно.

Цель данной статьи – представить методическую модель интеграции юнит - экономики в курс «Основы проектной деятельности», проанализировать первые результаты и сформулировать рекомендации для преподавателей.

### **1. Значение юнит - экономика в проектном обучении**

Традиционно проектная деятельность в вузе фокусируется на процессуальных аспектах: постановка цели, планирование, командная работа, презентация. Экономический блок, если и присутствует, часто сводится к общим рассуждениям о бюджете или смете. Этого недостаточно по трём причинам. [1]

Во - первых, современный рынок труда требует от выпускников не только профессиональных, но и предпринимательских компетенций. Работодатели и инвесторы ожидают от проектной команды чёткого понимания экономики продукта. Студент, умеющий рассчитать юнит - экономику, говорит с бизнесом на одном языке.

Во - вторых, юнит - экономика выполняет дисциплинирующую функцию. Она заставляет студентов конкретизировать абстрактные идеи: кто твой клиент? сколько он готов платить? сколько стоит его привлечение? какова экономика одной продажи? Без ответов на эти вопросы проект остаётся «воздушным замком».

В - третьих, освоение юнит - экономики развивает навыки работы с данными и принятия решений. Студенты учатся оперировать метриками (выручка, переменные и постоянные затраты, маржинальность, точка безубыточности), строить финансовые модели и прогнозировать. Эти навыки универсальны и востребованы в любой сфере деятельности.

### **2. Методическая модель интеграции**

Внедрение юнит - экономики в «Основы проектной деятельности» требует пересмотра структуры дисциплины. Предлагаемая модель включает три этапа.

#### **Этап 1. Теоретическое введение (2 академических часа)**

Студенты знакомятся с базовыми понятиями: что такое юнит, постоянные и переменные затраты, маржинальный доход, выручка, прибыль, точка безубыточности. Важно давать не абстрактные определения, а сразу привязывать их к типам проектов, над которыми работают студенты. Например, для IT - проекта юнитом может быть подписка, для производственного – единица товара, для сервисного – один клиент.

Форматы работы: мини - лекции, разбор коротких кейсов, работа с шаблонами расчётов.

#### **Этап 2. Практический расчёт (2 академических часа)**

Студенты применяют полученные знания к собственным проектам. Задания включают:

- определение юнита для своего проекта;
- расчёт переменных затрат на один юнит;
- расчёт постоянных затрат проекта;
- расчёт маржинального дохода и точки безубыточности;
- построение базовой финансовой модели.

Критическое условие: расчёты должны быть основаны на реалистичных данных. Если студент не знает точных цифр, он должен провести мини - исследование – опросить потенциальных клиентов, изучить рынок, проконсультироваться с экспертами.

Этап 3. Защита курсовой работы (в рамках итоговой аттестации)

Финальная защита проекта включает экономический блок – презентацию юнит - экономики проекта. Студент должен не только рассказать об идее и плане реализации, но и ответить на вопросы: «Какова экономика одного юнита? Сколько юнитов нужно продать, чтобы выйти в ноль? Когда проект начнёт приносить прибыль?» [2]

### 3. Первые результаты и наблюдения

Апробация предложенной модели показала следующие эффекты:

- повышение качества проектных идей, что на практике выражается в том, что студенты начинают критически оценивать свои проекты на ранних стадиях; а сами идеи, которые «не сходятся» по экономике, либо дорабатываются, либо заменяются на более реалистичные, как результат: снижается количество формальных, случайных проектов;

- рост мотивации: сами студенты отмечают, что экономический расчёт делает проект «настоящим», приближает его к реальной профессиональной деятельности, появляется ощущение, что они создают не результат учебного упражнения, а потенциальный бизнес;

- развитие междисциплинарных связей, поскольку Юнит - экономика естественным образом интегрирует знания из экономики, математики, маркетинга и менеджмента, в следствии чего, студенты видят, как отдельные дисциплины работают в комплексе;

- освоение профессионального языка. Студенты начинают уверенно оперировать терминами (CAC, LTV, маржинальность, точка безубыточности), что повышает их конкурентоспособность при трудоустройстве и защите проектов перед инвесторами.

### 4. Барьеры и пути их преодоления

Апробация модуля «Юнит - экономика» в рамках раздела анализа эффективности проекта дисциплины «Основы проектной деятельности» позволила систематизировать типичные затруднения, возникающие как у студентов, так и у преподавателей. Выделенные барьеры могут быть сгруппированы по источнику возникновения: когнитивные, информационные, мотивационные и институционально - методические. Для каждого из них в процессе педагогического эксперимента были разработаны и верифицированы корректирующие стратегии. (см. табл. 1).

Таблица 1 – Барьеры внедрения юнит - экономики и пути их преодоления

Барьер	Описание	Решение
Когнитивный	Недостаток экономической подготовки у студентов	- использовать максимально простые объяснения,

	(особенно на технических и гуманитарных направлениях).	визуализации, шаблоны.
Информационный	Отсутствие данных для расчётов. Студенты не знают реальных цифр затрат и цен.	- поощрять проведение мини - исследований, использовать открытые рыночные данные, привлекать экспертов из индустрии.
Мотивационный	Сопротивление студентов («я не экономист, зачем мне это?»).	- показывать практическую пользу для любых проектов – даже социальные и волонтерские проекты требуют понимания ресурсов и их эффективного использования.
Институционально - методический	Методическая неопределённость. Юнит - экономика как направление до конца не сформировано, её инструментарий ориентирован на практику, что создаёт барьеры для академического признания.	- опираться на проверенные методики, адаптировать их под образовательные задачи и делиться опытом с коллегами.

Когнитивный барьер обусловлен недостаточным уровнем базовой экономической подготовки обучающихся, особенно на инженерных и гуманитарных направлениях. Студенты зачастую не владеют понятийным аппаратом управленческого учёта, что затрудняет оперирование категориями «маржинальный доход», «постоянные и переменные издержки», «точка безубыточности». В качестве компенсирующего механизма предложено использование визуализированных алгоритмов расчёта и шаблонных калькуляторов с разделением на вводные и расчётные ячейки, что позволяет сфокусировать внимание на логике взаимосвязей, а не на математических преобразованиях. Кроме того, вводный теоретический блок построен на бытовых аналогиях, адаптирующих абстрактные категории к повседневному опыту, что снижает когнитивный порог входа.

Информационный барьер связан с отсутствием у студентов достоверных рыночных данных о ценах, издержках и потребительских предпочтениях. Без эмпирической базы расчёты превращаются в спекулятивные построения, теряющие прогностическую ценность. Для преодоления данной трудности в учебный процесс интегрировано задание по сбору первичных данных, включающее мини - опросы целевых аудиторий, мониторинг открытых коммерческих предложений и анализ публичной отчётности схожих проектов. Такой подход не только обеспечивает фактологическую основу для юнит - расчётов, но и формирует у студентов исследовательскую компетенцию, значимую для реальной проектной деятельности.

Мотивационный барьер проявляется в негативном восприятии экономического блока студентами неэкономических специальностей, которые позиционируют себя как «гуманитарии» или «технари», дистанцируясь от финансовых вычислений. Преодоление этого сопротивления, согласно полученным данным, достигается через прагматическую аргументацию: демонстрацию того, что любой проект – включая социальные, волонтерские и культурные инициативы – оперирует ограниченными ресурсами (временными, материальными, человеческими) и требует принятия решений на основе соотношения «затраты – результат». В качестве дополнительного мотивационного инструмента использованы кейсы из практики выпускников, наглядно показывающие, что ранний экономический анализ позволяет избежать убыточных стратегий на старте.

Институционально - методический барьер имеет объективную природу: юнит - экономика как учебная дисциплина находится в стадии становления, отсутствуют унифицированные образовательные стандарты и признанные учебно - методические комплексы, а существующие подходы зачастую ориентированы на бизнес - практику и слабо адаптированы для академических задач. В ходе работы была выработана позиция, предполагающая базовый набор метрик (CAC, LTV, маржинальность юнита, точка безубыточности), которые модифицируются в зависимости от типа проекта (продуктовый, сервисный, цифровой), т.е. дополняется вариативным блоком для углублённого анализа.

Таким образом, внедрение юнит - экономики требует не столько дополнительных часов, сколько перестройки логики занятий и использования дифференцированных методических приёмов. Преодоление перечисленных барьеров носит комплексный характер и предполагает сочетание дидактических, организационных и коммуникативных мер.

### **Заключение**

Проведённая апробация интеграции юнит - экономики в дисциплину «Основы проектной деятельности» позволяет сделать ряд обобщений теоретического и практического характера. Во - первых, проект перестаёт рассматриваться как абстрактный замысел и трансформируется в модель будущего продукта с чёткими параметрами окупаемости и масштабируемости. Во - вторых, освоение инструментария юнит - экономики способствует формированию

---

надпрофессиональных компетенций, в частности – системного и критического мышления, навыков работы с неполными данными, принятия решений в условиях неопределённости. По итогам защит проектов отмечено, что команды, прошедшие экономический расчёт, демонстрируют более высокий уровень аргументации и обоснованности своих предложений. В - третьих, полученный опыт свидетельствует о необходимости дальнейшей методической разработки этого направления. Представляется перспективной дифференциация модуля по профилям подготовки (с разной глубиной погружения в финансовые модели), создание банка отраслевых кейсов, а также разработка цифровых инструментов (онлайн - калькуляторов) для автоматизации рутинных расчётов.

Таким образом, юнит - экономика зарекомендовала себя не как факультативное дополнение, а как структурообразующий элемент проектного образования, обеспечивающий связь академического знания с реальной экономической практикой.

### **Список использованной литературы**

1. Вахрушина М.А. Юнит - экономика как инструмент современного управленческого учета // Экономический анализ: теория и практика. – 2022. – Т. 21. – Вып. 5. – С. 972–990.

2. Алеников А.С. Сущностные аспекты юнит - экономики и ее применение в проектной деятельности // Экономический анализ: теория и практика. – 2023. – Вып. 5. – С. 933–953.

© Жужома Ю.Н., 2026

**Кожухова В. К.,**

Кандидат биологических наук, доцент,  
Ярославский государственный технический университет,  
Ярославль, Российская Федерация

### **ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ УЛИЧНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ С ДЕВУШКАМИ – СТУДЕНТКАМИ**

Аннотация.: В данной статье описывается методика проведения уличных занятий с девушками - студентками. Например, можно играть в футбол, волейбол, заниматься скандинавской ходьбой, лыжной подготовкой. В данной статье большое место занимает описание занятия по лыжной подготовке. Рекомендуется начать занятия по лыжной подготовке с ознакомления с попеременным двухшажным ходом. Затем можно будет перейти и к другим ходам.

Ключевые слова: студентки, стадион, физвоспитание, зима, упражнения, лыжные хода

Занятия по физическому воспитанию (ФВ) с девушками – студентками представляют из себя определенный интерес. Логично заниматься на улице лыжной подготовкой или коньками. Но когда все залы и помещения заняты или их недостаточно или не хватает, тогда надо ФВ заниматься на улице. Можно просто ходить по улице с палками (скандинавская ходьба) или без них в спортивной или неспортивной одежде, таким образом воспитывая выносливость. Тут надо соблюдать осторожность при передвижении, боясь подскользнуться. Можно поиграть в волейбол через сетку. Ведь существует же снежный волейбол, где играют в команде два человека на два. Надо организовать занятие так, чтобы вся группа занималась или играла в игру во избежание замерзания. Можно поиграть в футбол. Еще существует такая игра как лапта. Но здесь вся проблема заключается в обуви. В конце концов можно заниматься лыжной подготовкой. Как показывает опыт работы со студентками, единицам из группы нравятся занятия по лыжной подготовке. Как заставить студенток заниматься лыжной подготовкой? В нашем ВУЗе студенты в основном приезжие из других регионов. Приезжих студентов насчитывается около 70 процентов от общего числа занимающихся в ВУЗе. Как показал опрос, у многих студенток не было занятий по физической культуре, или все занятие сводилось к ходьбе вокруг школы. Так что занятия по лыжной подготовке можно начинать с освоения техники попеременного двухшажного хода[1]. Но сначала надо решить организационные моменты. На вводном занятии можно сообщить правила по технике безопасности, при какой погоде можно заниматься лыжной подготовкой, как одеваться, как подбирать инвентарь, какой высоты и размера должны быть лыжи палки и ботинки, как себя вести на занятиях по лыжам. Кроме рассказов о лыжной подготовке, можно еще показать, как одевать лыжи и палки. На все это может уйти один или два занятия. В нашем ВУЗе имеющийся лыжный инвентарь предназначен только для классических ходов. Первое занятие по лыжной подготовке не является лидером по двигательной активности. Его можно провести даже перед учебным зданием, не уходить на подготовленную лыжню. На последующих занятиях можно уделить внимание технике передвижения, где показатель двигательной активности будет выше. Основным элементом в попеременном двухшажном ходе является одноопорное скольжение. Вот над ним и надо работать. Сначала на месте без лыж выполнять перекаты с ноги на ногу, затем – надеть лыжи и выполнять перекаты с ноги на ногу на месте. Впоследствии надо подключать разноименную работу рук. Впоследствии выполнять в полной координации передвижение по трассе с помощью попеременного двухшажного хода. Затем можно будет освоить и другие лыжные хода, например: бесшажные хода.

Занятия на улице со студентками имеют свои особенности, которые связаны с особенностями строения и функций их организма [2]. Например, занятия с

---

девушками на улице в неблагоприятную погоду не должны быть продолжительными по сравнению с юношескими занятиями на улице. Девушкам необходимо тратить больше времени на переодевание, приведение себя в порядок после занятия по физвоспитанию. Поэтому занятия по физвоспитанию должны быть немного меньше по сравнению с юношескими.

### **Список использованной литературы;**

1.Богданов Г.П. «Лыжный спорт в школе». Пособие для учителей. М.Просвещение, 1975, 192 с.

2.Теория и методика физического воспитания. Учебник для институтов физкультуры. Под общ ред. Л.П.Матвеева и А.Д.Новикова. Изд. 2 - е испр. и доп.(В 2 - х томах) – М. «Физкультура и спорт», 1976. Т.1. Общие основы в теории и методики физического воспитания. 304с. с ил.

© Кожухова В.К., 2026 год.

**Лисняк И.В.,**

курсант Московского университета МВД России  
имени В.Я. Кикотя

Научный руководитель:

**Научный руководитель: Дворянкин О.А.,**

Старший преподаватель кафедры информационной безопасности  
учебно - научного комплекса информационных технологий

Московского университета МВД России

имени В.Я. Кикотя,

кандидат юридических наук

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТИ LOOKY В ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗ КУЛЬТОВОГО ГЕРОЯ**

Аннотация: в статье исследуется использование нейросети LOOKY в трансформации образа человека в образ культового героя. Изучается направление нейросетевой трансформации визуального образа человека, т.е. способность за секунды наложить на портретное фото облик заданного персонажа, что открывает принципиально новые возможности для творческого самовыражения и изменение психологии человека и его психофизиологии.

Ключевые слова: нейросети, нейросеть LOOKY, образ культового героя, визуальный образ человека, психология человека, психофизиология, художественная стилистика

**Lisnyak I.V.,**

Cadet of the Moscow Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation Kikot University, Moscow

**Scientific supervisor: Dvoryankin O.A.**

candidate of legal sciences,  
lecturer at the chair of information security  
of the Moscow Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation Kikot University, Moscow

## **USING THE LOOKY NEURAL NETWORK TO TRANSFORM A PERSON'S IMAGE INTO AN IMAGE OF A CULT HERO**

**Abstract:** the article explores the use of the LOOKY neural network in the transformation of a person's image into the image of a cult hero. The direction of neural network transformation of the visual image of a person is being studied, i.e. the ability to superimpose the image of a given character on a portrait photo in seconds, which opens up fundamentally new opportunities for creative self-expression and changes in human psychology and psychophysiology.

**Keywords:** neural networks, LOOKY neural network, image of a cult hero, visual image of a person, human psychology, psychophysiology, artistic style

Стремительное развитие технологий глубокого обучения в 2020 - е годы повлекло за собой качественное изменение характера взаимодействия пользователей с цифровым контентом: инструменты, ещё несколько лет назад требовавшие специализированного программного обеспечения, стали доступны широкой аудитории в формате мобильных приложений [1].

Особое место в этом процессе занимает направление нейросетевой трансформации визуального образа человека: способность за секунды наложить на портретное фото облик заданного персонажа открывает принципиально новые возможности для творческого самовыражения и изменение психологии человека. Именно на этом принципе построена российская социальная нейросеть LOOKY - мобильное приложение для iOS и Android, запущенное в декабре 2022 года и сделавшее встроенный нейросетевой инструментарий главной отличительной чертой продукта [2].

Поводом для создания платформы послужил уход ряда зарубежных социальных сервисов с российского рынка: разработчики LOOKY сделали ставку не на копирование привычного интерфейса заблокированных приложений, а на технологическое предложение, которого не было у отечественных конкурентов, - бесплатный доступ к нейросети для обработки фотографий прямо внутри социальной сети [3].

С функциональной точки зрения LOOKY совмещает привычный набор инструментов социальной сети - ленту публикаций, истории, короткие видео, личный мессенджер - с разделом нейросетевой обработки изображений, в котором сосредоточен основной творческий функционал платформы [2]. Все вычисления выполняются на стороне сервера, поэтому скорость и качество результата не

зависят от модели смартфона пользователя. По итогам первого квартала 2024 года число зарегистрированных пользователей превысило два миллиона, а к осени 2025 года достигло пяти миллионов [4]. Согласно внутренней статистике сервиса, не менее половины новых пользователей хотя бы один раз воспользовались нейрофильтрами, а объём публикаций с нейрообработкой превзошёл объём обычных фотографий и видео [5].

Ключевым инструментом платформы стала функция «Нейро Аватар»: она позволяет загрузить одно портретное фото и за несколько секунд получить готовый образ в выбранном стиле без оплаты подписки и установки дополнительных приложений [6]. Каталог фильтров насчитывал более ста позиций и регулярно пополнялся новыми образами в привязке к актуальным медиасобытиям и премьерам [7]. Рассмотрим подробнее основные разновидности образов, которые предлагает платформа, и специфику трансформации в каждой из них. При этом обратим внимание как меняется и психология человека и культового героя.

**Первая и наиболее востребованная разновидность - образ супергероя** (рис. 1) [16].

Нейросеть анализирует визуальные признаки выбранного персонажа: доминирующую цветовую схему костюма, форму эмблемы на груди, характерные детали экипировки - плащ, маска, доспехи, - и переносит их на исходное фото пользователя, сохраняя при этом индивидуальные черты лица [8]. Благодаря этому результат воспринимается как достоверный, узнаваемый портрет конкретного человека, а не безликая иллюстрация. В каталоге платформы представлены образы персонажей вселенных Marvel и DC: Человека - паука, Железного Человека, Супермена, Бэтмена, Чёрной Пантеры и других [7].

Именно эта категория обеспечивает наибольший виральный эффект: пользователи охотно делятся результатом в социальных сетях, что привлекает новых участников на платформу.

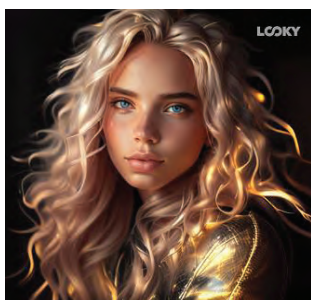


Рис. 1. Вариант фотографии в стиле супергероя.

**Вторая разновидность - образ в стиле аниме** (рис. 2.) [16].

В отличие от супергеройской категории, здесь акцент делается не на конкретном костюме, а на характерной художественной стилистике: преувеличенных пропорциях глаз, нестандартной цветовой гамме волос и условной, упрощённой прорисовке черт лица [9].

Нейросеть распознаёт подкатеорию аниме - сёнэн, сёдзё, меха, isekai - и подстраивает стилизацию под её визуальный язык. Данная категория пользуется особой популярностью среди молодой аудитории платформы, хорошо знакомой с японской поп - культурой. По данным Sostav, запуск аниме - направления в каталоге «Нейро Аватар» спровоцировал заметный всплеск числа публикаций уже в первые дни после появления фильтра [5].



Рис. 2. Вариант фотографии в стиле аниме.

### **Третья разновидность - киберпанк - образ (рис.3)[16].**

Стилистически эта категория строится на контрастной неоновой палитре (синий, фиолетовый, кислотно - розовый), имитации технологичных элементов - имплантов, светящихся линий, очков с подсветкой - и тёмном урбанистическом фоне [10].

В отличие от предыдущих категорий, киберпанк - стилизация меняет не только детали костюма, но и общую цветовую тональность портрета: кожа приобретает холодный оттенок, а освещение имитирует неоновые вывески ночного мегаполиса. Подобные образы широко используются геймерами и стримерами для оформления аватаров на игровых платформах.

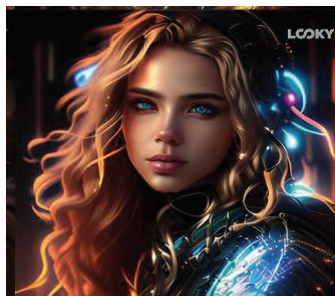


Рис. 4. Вариант фотографии в киберпанк - образе.

**Четвёртая разновидность объединяет образы фэнтези и исторических эпох: рыцарей, королей и королев, магов, персонажей средневековых легенд (рис. 5) [12].**

Система добавляет на фото атрибуты, характерные для конкретной эпохи или жанра - корону, доспехи, плащ с меховой отделкой, посох мага, - сохраняя естественные пропорции и выражение лица пользователя [11].

Принципиальная особенность данной категории состоит в том, что нейросеть адаптирует детали костюма под индивидуальную форму лица: доспехи «подгоняются» под фактические пропорции головы пользователя, а не просто накладываются поверх фото единым шаблоном. Такой подход обеспечивает органичность конечного изображения. Данная категория пользуется устойчивым спросом при создании тематических публикаций к историческим датам, ролевым играм и медиавселенным соответствующего жанра.

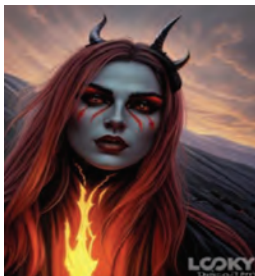


Рис. 5. Вариант фотографии в образе персонажа из фэнтези.

**Пятая разновидность - стилизация под персонажей видеоигр** (рис. 6) [12].

В этом случае нейросеть ориентируется на визуальный язык конкретной игровой вселенной: характерную цветовую палитру, форму элементов снаряжения, типичные для жанра аксессуары - тактическое снаряжение, футуристичную броню, игровые маски [12]. По мере роста числа игровых фильтров в каталоге LOOKY данная категория становится всё более разнообразной: платформа последовательно добавляет образы в привязке к релизам крупных игровых тайтлов и киберспортивным событиям. Это делает функцию «Нейро Аватар» инструментом не только личного самовыражения, но и ситуативного контента, актуального здесь и сейчас.



Рис. 6. Вариант фотографии в образе персонажа из видеоигры.

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы. Нейросеть LOOKY - это удачный пример того, как сложный технологический инструмент превращается в простой и понятный массовому пользователю продукт [13].

Платформа не ограничивается единственным шаблоном трансформации: рассмотренные разновидности образов - супергерой, аниме, киберпанк, фэнтези и исторические персонажи, игровые герои - демонстрируют, что один и тот же нейросетевой механизм способен гибко адаптироваться под самые разные художественные стили, сохраняя при этом индивидуальность конкретного человека на итоговом изображении. Именно это сочетание технологической универсальности и разнообразия результата объясняет рост аудитории платформы с нуля до пяти миллионов пользователей за три года [4].

Функция «Нейро Аватар» превратилась в инструмент повседневного творческого самовыражения, в том числе психологического - способ примерить на себя образ любимого культового героя, не выходя из смартфона. Дальнейшее развитие платформы, по всей видимости, будет связано с расширением каталога образов и переходом от статичных изображений к видеоформатам трансформации, а также изменения психофизиологии человека, изменения его психологии и конечно же образ культового героя [14], что откроет пользователям ещё более широкие возможности для создания персонализированного контента. LOOKY убедительно показывает: граница между человеком и культовым героем теперь измеряется не часами в гримёрке, а секундами в приложении.

Нейросеть LOOKY - это не просто фотофильтр и не очередное приложение для обработки селфи. Это доказательство того, что российские технологические команды способны создавать продукты мирового уровня, в которых сложная инженерная логика превращается в живой, осязаемый пользовательский опыт. Там, где западные конкуренты просят загрузить десятки фотографий, ждать часами и платить за каждый пакет, LOOKY даёт результат за несколько секунд, бесплатно и с единственного снимка - и этот результат не уступает дорогим аналогам [15].

За каждым нейроаватаром стоит сложная работа технологий распознавания и генерации изображений, которые считывают индивидуальные черты лица и воссоздают их в новом художественном мире - будь то сталь доспехов супергероя, неоновые блики киберпанка или акварельная нежность аниме.

Нейросеть LOOKY убедительно доказывает, что граница между обычным человеком и культовым героем больше не измеряется часами в гримёрке или тысячами рублей за костюм - теперь она измеряется секундами в приложении, доступном каждому.

Подводя итог можно сказать, что данная нейросеть будет только развиваться, формироваться совершенствоваться, улучшаться, находить новых подписчиков и новых культовых героев, а также менять психологию развития, психофизиологию людей, создающих образы культовых героев и конечно же самих культовых героев и молодых людей, стремящихся быть на них похожими.

Со временем увидим новейшие ее достижения.

#### **Список использованных источников:**

1. Нейронные сети: практическое применение // Хабр. [электронный портал] URL:<https://habr.com/ru/articles/322392/> (дата обращения: 21.06.2026).
2. LOOKY: история создания // РУВИКИ. [электронный портал] URL:<https://ru.ruwiki.ru/wiki/Looky> (дата обращения: 21.06.2026).

3. LOOKY - первая соцсеть с AI для создания контента // E+ Awards 2023. [электронный портал] URL:<https://winners.eplus.marketing/2024/special-nominatsii/biznes-vyzovy/zapusk-novogo-produkta-ili-uslugi/looky-pervaya-sofset-s-ai-dlya-sozdaniya-kontenta> (дата обращения: 21.06.2026).
4. 1 млн пользователей для приложения LOOKY // White Leads. [электронный портал] URL:<https://whiteleads.ru/cases/looky> (дата обращения: 21.06.2026).
5. Соцсеть Looky запустила инструмент «Нейро Аватар» // Sostav. [электронный портал] URL:<https://www.sostav.ru/publication/looky-nejro-avatar-63755.html> (дата обращения: 21.06.2026).
6. Как создавать образы с нейросетью LOOKY // Официальная академия LOOKY. [электронный портал] URL:<https://www.looky.media/academy/neuronka/neuronka-akademija-looky> (дата обращения: 21.06.2026).
7. Анализ и применение генеративно - состязательных сетей для получения изображений высокого качества // КиберЛенинка. [электронный портал] URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-i-primeneniye-generativno-sostyazatelnyh-setey-dlya-polucheniya-izobrazheniy-vysokogo-kachestva> (дата обращения: 21.06.2026).
8. Аксенов С.В., Новосельцев В.Б. Организация и использование нейронных сетей (методы и технологии) / Под общ. ред. В.Б. Новосельцева. - Томск: Изд - во НТЛ, 2006. - 128 с.
9. Каллан Р. Основные концепции нейронных сетей / Пер. с англ. - М.: Вильямс, 2001. - 287 с.
10. Хайкин С. Нейронные сети: полный курс / Пер. с англ. - М.: Вильямс, 2006. - 1104 с.
11. Бэстенс Д. - Э., ван ден Берг В. - М., Вуд Д. Нейронные сети и финансовые рынки: принятие решений в торговых операциях. - М.: ТВП, 1997. - 236 с.
12. Заенцев И.В. Нейронные сети: основные модели. - Воронеж: Изд - во ВГУ, 1999. - 76 с.
13. Круглов В.В., Борисов В.В. Искусственные нейронные сети. Теория и практика. - М.: Горячая линия - Телеком, 2002. - 382 с.
14. Гудфеллоу И., Бенджио И., Курвилль А. Глубокое обучение / Пер. с англ. А.А. Слинкина. - М.: ДМК Пресс, 2018. - 652 с.
15. Приложение LOOKY – отзыв // Recommend.ru. [электронный портал] URL:<https://irecommend.ru/content/kak-ya-stala-barbi-kiber-devushkoi-i-dazhe-khalkom-sotsialnaya-set-besplatnyi-generator-neir> (дата обращения: 17.06.2026).
16. Битва нейросетей: тестируем сервисы LOOKY, Сбера, Яндекс и не только // aif.ru. [электронный портал] URL:[https://aif.ru/society/web/bitva\\_neyrosetey\\_testiruem\\_servisy\\_looky\\_sbera\\_yandeksa\\_i\\_ne\\_tolko](https://aif.ru/society/web/bitva_neyrosetey_testiruem_servisy_looky_sbera_yandeksa_i_ne_tolko) (дата обращения: 17.06.2026)

**Мосолова Е. А.**, магистрант,  
Хакасский государственный университет  
им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан  
Научный руководитель

**Федорова А. А.**,  
кандидат психологических наук, доцент,  
Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан

## **ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО - РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ**

**Аннотация:** В центре данной работы находятся детско - родительские отношения, где каждый член семьи влияет на внутреннюю средовую ситуацию. Семья напрямую зависит на то, как ребенок с кохлеарным имплантом будет адаптироваться в мире, а ребенок влияет на отношение родителей к себе и как родители будут к нему относиться, что формирует определенные специфические особенности их взаимоотношений.

**Abstract:** The focus of this work is on child - parent relations, where each family member influences the internal environmental situation. The family directly depends on how a child with a cochlear implant will adapt to the world, and the child influences the parents' attitude towards themselves and how parents will treat them, which forms certain special features of their relationship.

**Ключевые слова:** кохлеарная имплантация, дети младшего школьного возраста, особенности детско - родительского отношения.

**Keywords:** cochlear implantation, primary school children, features of parent - child relationships.

С 1990 - х годов, с появлением кохлеарной имплантации, расширились возможности слухоречевой реабилитации и социальной интеграции глухих детей. Однако, данная успешность, особенно на этапе младшего школьного возраста, во многом сопряжена не только с педагогическими трудностями, но и с психолого - медицинскими. И в центре данной работы находится семья и во многом зависит от особенностей детско - родительских отношений.

Объектом исследования выступает детско - родительское отношение.

Предметом исследования выступают особенности детско - родительских отношений к ребенку младшего школьного возраста с кохлеарной имплантацией.

Целью исследования является изучение особенностей детско - родительского отношения к ребенку младшего школьного возраста с кохлеарной имплантацией.

Для достижения цели изучалась теоретическая литература по теме исследования, с помощью подобранных методик выявили детско - родительское отношение к детям младшего школьного возраста с кохлеарной имплантацией и к

детям младшего школьного возраста со слуховой нормой, а также был проведен сравнительный анализ двух групп.

**Гипотезы исследования:**

- особенностями родительского воспитания в семьях, имеющих детей младшего школьного возраста с кохлеарной имплантацией будут потворствование ребенку и минимальность санкций по отношению к нему, в отличие от семей, имеющих детей младшего школьного возраста с нормой развития;

- родительское отношение в семьях, имеющих детей младшего школьного возраста с кохлеарной имплантацией, будет характеризоваться обереганием ребенка от трудностей, зависимостью ребенка от матери, подавлением воли ребенка, в отличие от семей, имеющих детей младшего школьного возраста с нормой развития;

- детско - родительские отношения в семьях, имеющих детей младшего школьного возраста с кохлеарной имплантацией, будут отличаться преобладанием симбиотических отношений или авторитарной гиперсоциализацией;

- особенностью детского отношения к родителям у детей младшего школьного возраста с кохлеарной имплантацией будет снижение позитивного - эмоционального отношения к родителю.

Методологической основой исследования выступали концепция А.Я.Варги и В.В.Столина о родительском отношении к ребенку, а также учение Т.В. Розановой о воспитании и обучении детей с нарушениями слуха.

**Теоретическим методом исследования является изучение и анализ** психолого - педагогической литературы, эмпирическими методами исследования были выбраны Методика Эйдмиллера Э.Г. и Юстицкиса В.В. «Анализ семейных взаимоотношений», Методика идентификации детей с родителями, опросник А.И. Зарова, Методика PARI (Методика изучения родительских установок), тест - опросник родительского отношения (ОРО). А.Я. Варга, В.В. Столин (1988). Для сравнения были использованы методы математической статистики (U - критерий Манна - Уитни), пакет программ IBM SPSS Statistics 27.

**В выборке исследования было выбрано** 20 семей, имеющих детей младшего школьного возраста с кохлеарной имплантацией, обучающиеся в ГБОУ РХ «Школа - интернат для детей с нарушениями слуха», а также 20 семей, проживающих в поселке Балахта, имеющие детей младшего школьного возраста с нормой развития.

**Практическая значимость** исследования обусловлено тем, что результаты эмпирического исследования могут быть интересны психологам, педагогам, работающим с детьми младшего школьного возраста с кохлеарной имплантацией, родителям детей.

**Выборка исследования:** в исследовании приняли участие 20 семей, имеющие детей младшего школьного возраста с кохлеарной имплантацией, обучающиеся в ГБОУ РХ «Школа - интернат для детей с нарушениями слуха», а также 20 семей,

проживающих в поселке Балахта, имеющие детей младшего школьного возраста с нормой развития.

В ходе сравнительного анализа семейных взаимоотношений в семьях, имеющих детей с кохлеарной имплантацией и в семьях, имеющих детей с нормой развития с помощью методики «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицис). В результате было обнаружено статистически - значимое различие по показателю «Гипопротекция», которая чаще встречается в семьях, имеющих детей младшего школьного возраста с кохлеарной имплантацией чем в семьях, где дети с нормой развития, то есть, в семьях, имеющих детей с кохлеарным имплантом, заметен дефицит внимания к ребенку со стороны родителей. Также, обнаружены статистически - значимые различия по показателю «Минимальность санкций». В семьях, имеющих детей с кохлеарной имплантацией, практически отсутствует такой компонент воспитания, как наказания, либо о их формальном характере. Родители не предъявляют детям последовательных негативных последствий в ответ на нежелательное поведение. Обнаружены статистически - значимые различия и по показателю «Воспитательная неуверенность родителя» который чаще встречается в семьях, имеющих детей с кохлеарной имплантацией, в сравнении с семьями, имеющих детей с нормой развития. Данный тип семейного взаимоотношения говорит о родительской неопределенности: родители не уверены в верности своих воспитательных действий, предпочитая перекладывать ответственность на специалистов.

В ходе сравнительного анализа на выявление особенностей родительского отношения в семьях с детьми младшего школьного возраста с КИ и детьми с нормой развития с помощью методики «Опросник родительского отношения» (ОРО) (А.Я. Варга, В.В. Столин). В результате не были обнаружены статистически - значимые различия, т.е. психологическая структура родительства в семьях с детьми, имеющих кохлеарный имплант, остается на том же уровне, что и в семьях с детьми, имеющих норму развития.

В ходе сравнительного анализа особенностей родительских установок в семьях с детьми младшего школьного возраста с КИ и детьми с нормой развития с помощью методики изучения родительских установок (PARI) (Е.С. Шефер и Р.К. Белл). Значимые различия обнаруживаются в блоке, который касается отношения к семейной роли. Родители детей с кохлеарной имплантацией в большей мере, по сравнению с родителями с нормой развития, избегают общения с ребенком. Данная установка характеризуется минимизацией контактов, дефицитом общения с ребенком, что в дальнейшем может привести к формированию избегающего типа привязанности, что является фактором риска для детей с кохлеарной имплантацией, так как вторично у таких детей возникает проблема в речи, как следствие, слабость коммуникативных навыков. Помимо этого, у матерей детей с кохлеарным имплантом преобладает такая установка как «Ограничение роли матери, как хозяйки дома». Статистически - значимые результаты обнаружены в шкалах «Равенство родителей и ребенка» и «Поощрение активности ребенка», говорят о формировании противоречивой родительской установки, которая

---

выражается в том, что родители детей с КИ, не смотря на особенности их ребенка, предъявляют ему завышенные требования, в отличии от семьи с ребенком с нормой развития. В блоке «Излишняя концентрация на ребенке», в семьях, имеющих детей с КИ, также заметно вмешательство в жизнь ребенка, по сравнению с семьями, где дети с нормой развития. Такие установки как «Зависимость ребенка от матери» и «Навязчивость родителей» демонстрируют специфический паттерн гиперконтроля, которые проявляются в семьях с детьми с кохлеарной имплантацией.

В ходе сравнительного анализа идентификации детей по отношению к родителю и эмоционального отношения к ним, проведенного с помощью опросника А.И. Заровой были обнаружены следующие различия:

- Дети младшего школьного возраста с кохлеарной имплантацией, в отличии от детей с нормой развития, в меньшей мере давали позитивно - значимые ответы. Данный факт может объясняться ограниченностью речевого опыта и дефицитом понимания абстрактных конструкций, что затрудняет для ребенка с кохлеарной имплантацией осмысление роли родителя. Также, это может объясняться спецификой детско - родительских отношений в семьях, и имеющих детей с кохлеарной имплантацией и может характеризоваться гиперопекой или, напротив, эмоциональным отстранением. Помимо этого, сам процесс идентификации детей с сенсорной депривацией может быть смещен на более доступные фигуры (братья, сестры), тогда как родительская фигура теряет свой потенциал идентификации.

По параметру «Эмоциональное отношение к родителю», младшие школьники с кохлеарной имплантацией демонстрируют более высокий уровень позитивного отношения к родителю, в сравнении с детьми с нормой развития. Данный результат может объясняться несколькими факторами: специфика семейной ситуации, связанной с кохлеарной имплантацией, сопровождается повышенной эмоциональной концентрацией на ребенке. Родители, переживая стресс, связанный с постановкой диагноза и операций, активно участвуют в послеоперационной реабилитации, из - за чего выстраивают с ребенком более тесный эмоциональный контакт. Ребенок, в такой ситуации, воспринимает родителя как источник безопасности, что может усиливать позитивные эмоциональные реакции. Второй причиной может выступать то, что дети с кохлеарной имплантацией, в силу ограничения речевого опыта, могут в меньшей степени дифференцировать негативные отношения с родителями.

Таким образом, детско - родительские отношения в семьях, имеющих детей младшего школьного возраста с кохлеарной имплантацией и в семьях с детьми с нормой здоровья имеют следующие различия:

- в семьях, имеющих детей младшего школьного возраста с кохлеарной имплантацией особенностью является дефицит внимания к ребенку со стороны родителей, они практически не используют наказание или наказание имеет формальный характер, а также, родители детей с кохлеарной имплантацией испытывают неуверенность в своих воспитательных действиях, в отличии от семей, где воспитываются дети с нормой развития;

- родители детей с кохлеарной имплантацией в большей мере, избегают общения с ребенком, матери ограничивают свою роль до хозяйки дома, а также,

снижается равенство родителей и ребенка, в отличие от родителей, имеющих детей с нормой здоровья;

- родители детей с кохлеарной имплантацией, в сравнении с родителями детей с нормой здоровья, меньше поощряют своих детей за самостоятельность, родители больше навязываются к детям, а также дети в большей мере зависимы от родителей;

- дети младшего школьного возраста с кохлеарной имплантацией имеют более высокий уровень позитивно - эмоционального отношения к родителям, но они не воспринимают родителя, как модель для подражания, в отличии от детей с нормой развития.

### **Литература:**

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов / Г. С. Абрамова. — Москва: Академический Проект, 2001. — 704 с. — ISBN 5 - 8291 - 0116 - 6.

2. Варга, А. Я. Структура и типы родительского отношения: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Варга Анна Яковлевна. — Москва, 1986. — 206 с.

3. Варга, А. Я. Тест - опросник родительского отношения / А. Я. Варга // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы / под редакцией А. Я. Варги, В. В. Столина. — Москва: Издательство МГУ, 1988. — С. 107–113. — 128 с.

4. Ketelaar, L. Preliminary findings on associations between moral emotions and social behavior in young children with normal hearing and with cochlear implants / L. Ketelaar [et al.]. — Текст: электронный // PubMed: [сайт]. — URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25700827/> / (дата обращения: 13.10.2025).

© Мосолова Е.А., 2026

**Нехорошкина А.А.**

**Шевченко В.И.**

**Васильева И.В.**

преподаватели, Белгородский  
строительный колледж,  
Россия, г. Белгород

## **РАЗВИТИЕ НАУЧНО - ТЕХНИЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ СТРОИТЕЛЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТРОИТЕЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ**

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные подходы к развитию коммуникативных навыков у студентов строительных специальностей в процессе изучения английского языка. Обосновывается необходимость интеграции профессионально - ориентированных заданий в курс делового и технического английского. Анализируются эффективные методы: ролевые игры, кейс - стади,

проектная работа с использованием реальной строительной документации. Приводятся примеры практических упражнений, направленных на формирование у будущих инженеров - строителей способности к устной и письменной профессиональной коммуникации. Делается вывод о том, что системное развитие коммуникативных навыков на междисциплинарной основе повышает конкурентоспособность выпускников на международном рынке труда.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, профессионально - ориентированный английский (ESP), студенты строительных специальностей, ролевые игры, проектная методика, техническая документация, иноязычная профессиональная коммуникация.

В условиях глобализации строительной отрасли и расширения международного сотрудничества владение английским языком становится не просто академической дисциплиной, а профессионально значимой компетенцией. Современный инженер - строитель всё чаще сталкивается с необходимостью читать оригинальные технические чертежи, спецификации (Bills of Quantities), составлять отчёты по стандартам (FIDIC, ISO), участвовать в переговорах с зарубежными партнёрами или иностранными рабочими бригадами.

Основные барьеры и потребности студентов строительных профилей

Прежде чем подбирать упражнения, необходимо учитывать специфику аудитории. Студенты строительных вузов часто:

1. имеют хорошее логическое и пространственное мышление, но слабо развитые навыки устной спонтанной речи;
2. испытывают «языковой барьер» из - за страха допустить профессиональную ошибку;
3. мотивированы только на те задания, которые напрямую связаны с их будущей работой (чертежи, контракты, инструкции по технике безопасности);
4. имеют разный начальный уровень владения языком, что затрудняет парную и групповую работу.

Следовательно, главная задача преподавателя – преодолеть разрыв между «академическим» английским (General English) и английским для профессиональных целей (English for Specific Purposes, ESP) через коммуникативно - деятельностный подход.

Эффективные методы и формы работы

1. Ролевые и имитационные игры

Наиболее продуктивным методом для развития устной речи является моделирование реальных рабочих ситуаций. Для строительной сферы это могут быть:

➤ «Совещание на стройплощадке» (Site meeting): студент - прораб сообщает о задержке поставки материалов (concrete delivery delay), студент - инженер предлагает альтернативное решение, студент - заказчик высказывает претензии.

➤ «Инструктаж по технике безопасности» (Safety briefing): один студент инструктирует бригаду о правилах работы на высоте, используя императивные конструкции и профессиональную лексику (harness, scaffolding, hazard).

➤ «Обсуждение дефектов» (Snagging list): пары студентов получают фото дефектов (трещины в стене, неровная штукатурка) и должны составить диалог: «This wall is out of plumb. We need to redo it».

Такие игры снижают тревожность, так как внимание смещается с формы высказывания на решение профессиональной проблемы.

## 2. Работа с аутентичной документацией

➤ Для развития письменной коммуникации и навыков чтения чертежей полезно использовать реальные бланки и формы:

➤ Заполнение журнала работ (Daily report): студенты описывают выполненные объемы (poured 20 m<sup>3</sup> of concrete), использованную технику (used a tower crane), погодные условия.

➤ Составление запроса (Request for Information, RFI): упражнение на официально - деловой стиль: «We request clarification on drawing № 5, section A - A».

➤ Анализ сметы: студентам выдается упрощенная смета в Excel, и они должны устно объяснить, почему стоимость арматуры (rebar) выросла на 15 %.

➤ Это формирует навык перекодирования информации (цифры / схема → текст → устная речь).

## 3. Проектная методика как средство интеграции навыков

Групповой проект, длящийся семестр, позволяет пройти все этапы профессиональной коммуникации. Пример темы: «Design and cost estimation of a small bridge (pedestrian crossing)».

Этапы проекта:

➤ Исследование: поиск аналогов на англоязычных сайтах (ArchDaily, Dezeen).  
Обсуждение в группе: «What materials are eco - friendly?»

➤ Презентация концепции: защита проекта с использованием PowerPoint и профессиональной лексики (span, load - bearing capacity, foundation).

➤ Письменный отчет: оформление технического описания и сметы на английском.

➤ Ролевая защита: один студент – инженер, другой – инвестор, который задает «неудобные» вопросы.

➤ Такой формат развивает все виды речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование) в связке.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку цифровых симуляторов строительных процессов на английском языке (например, в формате VR для отработки диалогов).

### Список литературы

1. Дударева Н.А. Профессионально - ориентированное обучение иностранному языку студентов технических специальностей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – № 3. – С. 112–116.
  2. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: КАРО, 2018. – 192 с.
  3. Махмурян К.С., Гальскова Н.Д. Современные педагогические технологии обучения иностранным языкам. – М.: МГПУ, 2019. – 240 с.
- © Нехорошкина А.А., Шевченко В.И., Васильева И.В., 2026

**Новакова Ю.С.,**

методист

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования  
«Белгородский Дворец детского творчества» г. Белгорода.  
г. Белгород, Россия.

## **ТВОРЧЕСТВО, КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ДЕТЕЙ**

### **Аннотация.**

В статье рассматривается потенциал арт - терапевтических технологий в коррекционной работе с детьми, испытывающими трудности эмоционально - волевой сферы и поведения. Анализируются основные направления арт - терапии — изотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, имаготерапия и танцевально - двигательная терапия — как инструменты, позволяющие обойти барьеры вербализации и обеспечить гармоничное развитие личности ребенка через самовыражение и творчество.

### **Ключевые слова**

арт - терапия, творческая реабилитация, эмоциональная коррекция, невербальная экспрессия, самопознание, социальная адаптация, дети с поведенческими проблемами.

### **Введение: Почему слово бессильно, а творчество — нет**

Внутренний мир ребенка сложен, многогранен и далеко не всегда доступен для прямого наблюдения. Особую сложность представляет ситуация, когда ребенок оказывается в трудной жизненной ситуации: его переживания часто блокируются защитными механизмами, а попытки рассказать о своих чувствах наталкиваются на внутренний барьер. Как помочь детям познать свое Я, раскрыть его и войти в мир взрослых, полноценно существовать и взаимодействовать в нем?

---

Опыт показывает, что большинство детей затрудняются в вербализации своих проблем и переживаний. Для них невербальная экспрессия более естественна. Именно здесь на помощь приходит арт - терапия — метод, позволяющий обойти «цензуру сознания» и дать выход тому, что скрыто в глубине души.

Творчество не имеет границ. Каждый ребенок хоть в чем - то талантлив, чем - либо увлекается. Открытие своих возможностей, осознание собственной уникальности, обретение уверенности, выражение своего внутреннего мира и переживаний посредством творческой деятельности — это и есть ключ к решению многих проблем. Негативизм и упрямство подростка с целью самоутверждения, замкнутость и стеснительность младшего школьника — все это можно изменить. Нужно лишь дать возможность проявить свои скрытые таланты и способности, помочь осознать, что он — личность уникальная, не похожая на всех остальных.

**Теоретические основания:** гуманистический подход и арт - терапия

Основываясь на гуманистическом подходе, арт - терапия преследует единую цель — гармоническое развитие ребенка с проблемами, расширение возможностей его социальной адаптации посредством искусства.

Ключевое преимущество арт - терапии заключается в том, что переживания ребенка «выходят» через художественное изображение более непосредственно, чем через речь. Такой «продукт» (рисунок, поделка, танец, музыкальный образ) прост для восприятия и анализа как самим ребенком, так и специалистом. Творческая деятельность позволяет исследовать бессознательные процессы, которые находятся в «вытесненном» виде либо слабо проявлены в повседневной жизни, делая их доступными для осознания и коррекции.

**Основные направления арт - терапии в коррекционной работе**

В практической деятельности используется комплекс методов, каждый из которых обладает своим уникальным терапевтическим потенциалом.

**1. Изотерапия** (терапия изобразительным творчеством)

Это направление включает лечебное воздействие средствами рисования, лепки, декоративно - прикладного искусства. Изотерапия позволяет ребенку ощутить и понять самого себя, выразить свободно свои мысли и чувства, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды, а также освободиться от негативных переживаний прошлого.

Важно, что выбор материалов влияет на характер занятия. Карандаши, мелки и фломастеры позволяют «усилить» контроль, структурировать эмоции, тогда как пастель, краска и глина способствуют более свободному, спонтанному выражению глубинных чувств. Для детей, неуверенных в своих художественных способностях, эффективным методом является создание коллажа: вырезание картинок из журнала «уравнивает» участников и позволяет даже самым застенчивым присоединиться к работе.

**2. Музыкалотерапия**

Это вид арт - терапии, где музыка используется в лечебных или коррекционных целях. Очищающее воздействие музыки позволяет использовать ее в работе с

детьми для укрепления доверия и взаимопонимания между участниками процесса. Музыка помогает раскрепоститься и почувствовать себя свободно, поскольку внутренние переживания легче выражаются через музыку, чем при разговоре. Она создает эмоциональный резонанс, способствует снятию мышечного и психологического напряжения.

### **3. Сказкотерапия**

Это «лечение сказками», при котором происходит совместное с ребенком открытие тех знаний, которые живут в душе и являются в данный момент психотерапевтическими. В практической работе используются различные способы:

- использование сказки как метафоры;
- рисование по мотивам сказки;
- проигрывание эпизодов сказки (имаготерапия);
- использование сказки как притчи - нравоучения;
- переделка или творческая работа по мотивам сказки, позволяющая ребенку найти новый выход из знакомой ситуации.

### **4. Имаготерапия**

Воздействие через образ, театрализацию и драматизацию. Проигрывая роли, ребенок получает возможность безопасно прожить сложные эмоции, увидеть себя и ситуацию со стороны, освоить новые модели поведения. Это особенно эффективно для коррекции замкнутости и социальных страхов.

### **5. Танцевально - двигательная терапия**

Это направление помогает ребенку освободиться от комплексов и телесных зажимов, познать свое тело, осознать свои внутренние побуждения и принять их. Движение становится языком самовыражения. Танцевально - двигательная терапия ведет к развитию в ребенке способности к саморегуляции и гармоничной жизни в соответствии с его глубинными стремлениями и чувствами, иначе говоря, к физическому и психологическому росту.

#### **Принцип интеграции и этапы работы**

Эффективность коррекции достигается не изолированным применением одного метода, а их разумным сочетанием. Например, занятие может начинаться с музыкотерапии (для создания безопасной атмосферы), затем переходить в изотерапию (для визуализации проблемы) и завершаться элементами сказкотерапии (для поиска ресурса и решения).

**В работе с детьми, имеющими поведенческие нарушения, важно придерживаться следующих этапов:**

1. Диагностический этап: использование рисуночных методик и проективных тестов для выявления актуального эмоционального состояния и глубинных конфликтов.

2. Коррекционный этап: проведение цикла занятий, направленных на отреагирование негативных переживаний, развитие эмпатии и коммуникативных навыков через совместное творчество.

---

3. Рефлексивно - закрепляющий этап: обсуждение созданных продуктов, вербализация чувств, которые возникли в процессе работы, перенос полученного опыта в повседневную жизнь.

### **Ожидаемые результаты**

Систематическое применение арт - терапевтических технологий позволяет достичь следующих коррекционных эффектов:

- Эмоциональная разрядка — сублимация агрессивных импульсов в социально приемлемую творческую форму.
- Развитие самосознания — укрепление чувства собственного достоинства и уникальности.
- Повышение адаптивности — формирование навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми.
- Снижение тревожности и страхов — через символическое отреагирование в рисунке или образе.
- Стимуляция творческого потенциала — как основы для дальнейшего личностного роста.

### **Заключение**

Творчество — это мост между внутренним миром ребенка и внешней реальностью. Оно позволяет говорить на языке чувств там, где слова оказываются бессильными. Арт - терапия, основанная на принципах гуманизма, дает ребенку право быть собой, принимать свои недостатки и развивать свои достоинства.

Каждый ребенок уникален, и задача специалиста — помочь ему раскрыть эту уникальность. Ведь именно осознание своей значимости, своих талантов и способностей становится тем фундаментом, на котором строится здоровая личность, способная войти во взрослую жизнь с уверенностью и оптимизмом.

### **Список литературы**

1. Крамер, Э. Арт - терапия с детьми / Э. Крамер; пер. Г. Нилова, Е. Пройдакова; под ред. Е. Макаровой, С. Макарова, Е. Климовой. — 4 - е изд. — М.: Генезис, 2025. — 328 с.
2. Свистунова, Е. В. и др. Разноцветное детство: игротерапия, сказкотерапия, изотерапия, музыкотерапия: [пособие] / Е. В. Свистунова и др.; под ред. Е. В. Свистуновой. — М.: ФОРУМ, 2012. — 190 с.
3. Бережная, Д. Э. Арт - терапия в коррекции эмоциональных состояний обучающихся с ОВЗ / Д. Э. Бережная // К. Д. Ушинский и национальное образование...: сб. ст. — М.: МГПУ, 2022.
4. Копытин, А. И., Свистовская, Е. Е. Арт - терапия детей и подростков: учебно - методическое пособие. — М.: Когито - центр, 2017. — 226 с.
5. Доржиева, Л. А. Использование арт - терапии в профилактике агрессивного поведения младших подростков // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. — 2024. — № 1. — С. 33–39.

Панкратов А.С.

Основатель Фонда «Ю», г. Казань, Россия

## РЕКУРСИВНОЕ САМОПОДОБИЕ И ИЕРАРХИЯ НАБЛЮДАТЕЛЯ: ОПЕРАТОРНАЯ МОДЕЛЬ МЕТАКОГНИТИВНОГО ИЗМЕРЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

### АННОТАЦИЯ

Метакогнитивное измерение интеллектуального развития рассматривается как рост глубины рекурсивного самонаблюдения в иерархически организованной психике. В операторном подходе ODTOE в качестве проверяемой гипотезы предлагается операторное прочтение, при котором устойчивая неподвижная точка петли самонаблюдения  $\Psi^* = \Phi(\Psi^*)$  сопоставляется с феноменальным опытом, а уровни психики образуют  $\varphi$  - самоподобную иерархию наблюдателя. Метакогниция трактуется как рефлексивная операция  $\hat{\delta}(\hat{\delta}) = \hat{\delta}'$ , запись которой задаёт программу формализации рефлексивного оператора; последовательное углубление этой операции повышает когерентность  $B$  и через зависимость  $P(E | B) = B^k$  при  $k = 1$  связано с пространством решений. Установление сжимаемости и компактности для когнитивного отображения  $\Phi$  само остаётся открытой задачей. Намечены психолого - педагогические следствия: развитие метакогнитивной составляющей интеллекта как культивирование рефлексии, внимания и согласованности на каждом уровне иерархии.

**Ключевые слова:** интеллектуальное развитие, сознание, рекурсивное самоподобие, неподвижная точка, иерархия наблюдателя, метакогниция, рефлексия, когерентность,  $\varphi$  - масштабирование, развивающее обучение.

### I. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ КАК РОСТ ГЛУБИНЫ НАБЛЮДЕНИЯ

Психолого - педагогическая теория интеллектуального развития нуждается в модели, которая связывала бы наблюдаемый рост познавательных способностей с внутренней организацией психики. Возрастная психология фиксирует закономерную смену стадий познавательного развития: в генетической эпистемологии Пиаже [15] прослежен переход ребёнка от сенсомоторных и наглядно - действенных форм к конкретным и формальным операциям, а в культурно - исторической традиции Выготского [16] становление высших психических функций описано через интериоризацию и опосредствование. На поздних стадиях субъект начинает мыслить о собственном мышлении; способность отслеживать и регулировать собственные познавательные процессы выделена в самостоятельную область метакогниции [17]. Этот переход выступает целевым ориентиром развивающего обучения. Однако сам механизм, превращающий иерархическую архитектуру психики в способность к самонаблюдению, остаётся предметом дискуссии.

Для краткости развиваемый здесь подход обозначается аббревиатурой ODTOE (Observer - Dependent Theory of Everything; Наблюдатель - зависимая теория всего;

в рамках настоящей статьи он понимается как метатеоретический фреймворк, параметризующий пространство кандидатных физических теорий через когерентность наблюдателя; не программа единого полевого уравнения). Все ключевые соотношения выводятся непосредственно в Разделах II–VII и не опираются ни на какой внешний источник.

Центральная идея работы состоит в том, что интеллектуальное развитие есть рост глубины рекурсивного самонаблюдения в иерархически вложенной психике. Иерархия мозга многоуровневая, и каждый уровень воспроизводит один и тот же мотив локального наблюдения. Архитектура мозга описывается как самоподобное вложение единого оператора наблюдения по уровням рекурсии, а сознание в качестве проверяемой гипотезы сопоставляется с устойчивой неподвижной точкой петли самонаблюдения. На таком языке для метакогниции намечается программа формализации: это операция наблюдения, направленная на собственный акт наблюдения. Метакогнитивная составляющая интеллектуального развития тогда измеряется доступной субъекту глубиной этой рекурсии, оставляя за пределами модели прочие компоненты интеллекта (подвижный интеллект, рабочую память, кристаллизованные знания).

Развиваемый подход может быть сопоставлен с влиятельными программами теории сознания по ряду структурных мотивов; при этом ни одна из них не вводит  $\varphi$  - масштабирование или отождествление неподвижной точки с сознанием, и приводимое сопоставление есть авторское прочтение. Программа объективной редукции Хамероффа и Пенроуза [1, 2] помещает корень дискретного момента осознания в иерархически организованные квантовые процессы мозга; свободно - энергетический принцип Фристана [3] описывает мозг как иерархический предсказатель, минимизирующий рассогласование на множестве вложенных уровней корковой обработки. Обе программы предполагают многоуровневую архитектуру, оставляя открытым вопрос, почему одни и те же организующие принципы воспроизводятся на масштабах от клеточного уровня до целостной коры. Принцип рекурсивного самоподобия даёт на этот вопрос структурный ответ и переносит его в плоскость психологии развития.

Изложение организовано так. Раздел II приводит опорные конструкции операторного подхода. Раздел III сопоставляет уровни психики с уровнями рекурсии и фиксирует иерархию наблюдателя. Раздел IV вводит отождествление сознания с неподвижной точкой и определяет рефлексию через свёртку оператора на себя. Раздел V описывает  $\varphi$  - самоподобное вложение уровней и его следствия для перцептивного связывания. Раздел VI переводит аппарат в психолого - педагогическую плоскость: интеллектуальное развитие как культивирование рекурсии и когерентности. Раздел VII очерчивает ограничения, раздел VIII подводит итог.

## **II. ОПОРНЫЕ КОНСТРУКЦИИ ОПЕРАТОРНОГО ПОДХОДА**

Чтобы рассуждение оставалось самодостаточным, приведём минимальный набор конструкций подхода в переформулированном виде.

Исходная аксиома связывает наблюдаемое и наблюдателя через оператор:  $R = \hat{O}(\Psi)$ . Конфигурация  $R$  возникает как результат действия оператора наблюдения  $\hat{O}$  на содержание поля потенциальных состояний  $\Psi$ . Наблюдатель описывается вектором состояния  $O = (B, A, H)$ , где  $B$  обозначает контекстуальную когерентность,  $A$  архетипическую компоненту,  $H$  накопленную историю опыта.

Когерентность раскрывается через мультипликативную свёртку четырёх факторов:

$$B = F^{w_1} E^{w_2} (1 - \sigma)^{w_3} \Lambda^{w_4},$$

где  $F$  обозначает сосредоточенность внимания,  $E$  эмоциональную вовлечённость,  $\sigma$  внутренний разброс,  $\Lambda$  опыт и память. Для настоящего изложения достаточно равновесного представления при  $w_1 = w_2 = w_3 = w_4 = 1$ , в котором каждая компонента входит с единичным весом. Произведение зануляется при обнулении любого фактора: это свойство слабого звена, при котором отказ одной компоненты разрушает когерентность целиком. Вероятность реализации желаемого исхода связана с когерентностью степенной зависимостью  $P(E | B) = B^k$ , где для настоящего изложения фиксируется  $k = 1$ , так что вероятность исхода прямо пропорциональна когерентности и монотонно растёт вместе с ней.

Самонаблюдение задаётся отображением  $\Phi = \iota \circ \hat{O}: \mathcal{H} \rightarrow \mathcal{H}^1$ , составленным из двух полушагов: оператор наблюдения  $\hat{O}$  переводит поле потенциальных состояний в конфигурацию, а полушаг  $\iota$  замыкает цикл, возвращая обновлённое состояние в исходное пространство. Неподвижная точка  $\Psi^* = \Phi(\Psi^*)$  отвечает самосогласованной конфигурации. Отметим структурное ограничение: подход относится к множеству теорий, мощность которого сам же определяет, откуда следует недостижимость полного замыкания  $S = 1$ . Остаточный зазор сохраняется при любой итерации и порождает следующий такт. Полная согласованность сохраняет статус регулятивного ориентира, недостижимого в качестве финальной точки.

### III. ИЕРАРХИЯ НАБЛЮДАТЕЛЯ: УРОВНИ ПСИХИКИ КАК УРОВНИ РЕКУРСИИ

Архитектура мозга многоуровневая, и каждый уровень повторяет мотив локального наблюдения. В терминах подхода уровень рекурсии  $d$  есть параметр масштаба вложенности. Это позволяет сопоставить страты нервной системы с дискретными значениями  $d$  и выстроить иерархию наблюдателя, сведённую в таблицу 1.

**Таблица 1. Уровни психики как уровни рекурсии в иерархии наблюдателя**

Уровень $d$	Структура	Роль в петле $\Phi$
$d_0$	клеточный субстрат, цитоскелет	элементарная неподвижная точка
$d_0 + 1$	синапс, дендритное дерево	локальная итерация $\Phi$
$d_0 + 2$	нейрон	устойчивый кластер итераций
$d_0 + 3$	нейронный ансамбль	когерентная группа

<sup>1</sup> Символ  $\Phi$  здесь обозначает оператор самонаблюдения в рамках ODТOE и отличается от интегрированной информации  $\Phi$  в теории интегрированной информации.

$d_0 + 4$	корковая колонка, область	вложенная мета - итерация
$d_0 + 5$	кора как целое	носитель $\Psi^*$ субъекта

Иерархическая организация уровней имеет независимое эмпирическое основание. Кортикальная иерархия установлена анатомически по ламинарным паттернам связей [4], а иерархия внутренних характерных времён коры измерена напрямую: сенсорные области обладают короткими, префронтальные длинными временами обработки [5]. Масштабно - инвариантная организация нейронной активности прослеживается на всех уровнях, от мембранного потенциала до электроэнцефалограммы [6], что поддерживает самоподобие архитектуры. Эти факты придают самой иерархии статус установленного, тогда как конкретный множитель масштаба между уровнями остаётся теоретическим предсказанием (Раздел V).

Многоуровневость в этой картине следует с необходимостью. Инвариантность петли  $\Phi$  относительно глубины  $d$  означает: если на каком - либо масштабе образуется устойчивая неподвижная точка, то на соседних масштабах действует то же отображение  $\Phi$ , и при подходящих условиях устойчивости неподвижные точки образуются и там. Элементарная неподвижная точка уровня  $d_0$  служит строительным элементом для синаптического уровня; устойчивые конфигурации синапсов образуют нейрон; нейроны образуют ансамбли. Каждый страт выступает строительным элементом следующего, оставаясь сам внутренне структурированным. Такая вложенность объясняет, почему иерархичность психики оказывается прямым следствием рекурсивного самоподобия.

Анатомические страты нервной системы не образуют идеальной геометрической прогрессии по  $d$ ; таблица задаёт рабочее соответствие, в котором номер уровня отражает порядок вложения. Количественная форма вложения вводится в Разделе V; здесь фиксируется качественный изоморфизм между уровнем психики и уровнем рекурсии.

#### **IV. СОЗНАНИЕ КАК НЕПОДВИЖНАЯ ТОЧКА И РЕФЛЕКСИЯ КАК СВЁРТКА ОПЕРАТОРА**

Центральное отождествление работы формулируется так: сознание есть устойчивая неподвижная точка петли самонаблюдения.

$$\Psi^* = \Phi(\Psi^*), \quad \Phi = \iota \circ \hat{\sigma}.$$

Существование неподвижной точки в операторном подходе устанавливается стандартными средствами функционального анализа. Если отображение  $\Phi$  сжимающее на полном метрическом пространстве конфигураций, неподвижная точка существует и единственна по теореме Банаха; если образ  $\Phi$  компактен, а выпуклый носитель замкнут, существование следует из теоремы Шаудера. Устойчивость неподвижной точки означает, что малые возмущения затухают под действием итераций  $\Phi$ . Поскольку полное замыкание  $S = 1$  недостижимо, остаточный зазор сохраняется и соответствует непрерывной смене состояний

субъекта: каждое осознание есть очередная итерация, приближающая систему к  $\Psi^*$ .

Отождествление неподвижной точки с феноменальным опытом составляет содержательное ядро предлагаемой теории сознания и вводится как гипотеза онтологического уровня. Феноменальный опыт субъекта есть переживание устойчивой неподвижной точки  $\Psi^*$  на уровне рекурсии, соответствующем коре. Конвенциональные характеристики (тип модальности, содержание восприятия) относятся к одному эпистемическому уровню; инвариантные структурные отношения внутри  $\Psi^*$  относятся к другому; само отождествление неподвижной точки с переживаемым принадлежит уровню онтологической гипотезы, открытой для пересмотра. Такая стратификация удерживает теорию от категориальной ошибки, при которой описание состояния смешивается с его структурой или с онтологическим статусом.

Различение наблюдателя, обладающего опытом, и наблюдателя, лишь осуществляющего наблюдение, проводится через операцию самонаблюдения наблюдения, то есть через оператор, свёрнутый на себя:

$$\hat{\delta}(\hat{\delta}) = \hat{\delta}'.$$

Операция (3) выражает рефлексю: наблюдатель наблюдает собственный акт наблюдения, что даёт уточнённый оператор  $\hat{\delta}'$ . Среди наблюдателей, поддерживающих устойчивую неподвижную точку, феноменально сознательными выступают те, чья глубина рекурсии достаточна для  $\hat{\delta}(\hat{\delta})$ . Рефлексия нарастает градуально с глубиной рекурсии: она выражает степень метакогнитивной развёртки и принимает промежуточные значения вдоль иерархии уровней. Локусом опыта служит кора как уровень, на котором становится доступна рефлексивная свёртка  $\hat{\delta}(\hat{\delta})$ . Запись (3) есть нотационное сокращение; строгая формализация рефлексивного оператора остаётся открытой задачей.

Это определение прямо релевантно психологии развития. Переход ребёнка от мышления к мышлению о мышлении есть в этом прочтении обретение доступа к свёртке  $\hat{\delta}(\hat{\delta})$ . Метакогниция, рассматриваемая в педагогике как высшая форма саморегуляции учения [17], получает операторное прочтение: это рекурсивное применение наблюдения к собственной структуре, повышающее уточнённость оператора  $\hat{\delta}'$ . Метакогнитивная составляющая интеллектуального развития тогда измеряется продвижением по шкале доступной глубины рекурсии.

Чтобы это прочтение стало проверяемым, глубина рекурсии нуждается в операциональном корреляте. В качестве измеримого прокси предлагается порядок задачи на модель психического (theory of mind): свёртка  $\hat{\delta}(\hat{\delta})$  первого порядка соответствует представлению об убеждении другого, а более глубокие порядки отвечают вложенным представлениям вида «я знаю, что он думает, будто я полагаю». Когерентность и её компоненты также допускают операциональные прокси в развивающей среде. Компонента  $F$  операционализируется через показатели точности и устойчивости произвольного внимания в задачах с отвлекающими стимулами; разброс  $\sigma$  измеряется вариативностью и

рассогласованностью ответов при повторных пробах;  $\Lambda$  оценивается метриками отсроченного воспроизведения и переноса; интегральная когерентность  $B$  диагностируется точностью метакогнитивных суждений (калибровка уверенности относительно фактической правильности). Эти прокси задают эмпирическую программу: предсказание состоит в положительной связи между измеренной глубиной модели психического и метакогнитивной калибровкой по мере развития, и оно поддается прямой проверке.

Объективная редукция Пенроуза [2, 7] вводит дискретный момент, в который суперпозиция переходит в определённое состояние. В операторном прочтении этот момент отождествляется с одним полушагом  $\iota$  цикла (2): акт редукции замыкает половину петли  $\Phi$ . Фазовое отношение полушага есть безразмерная структурная величина:

$$\frac{c \tau_{ML}}{\lambda_e} = \frac{\pi}{2} \approx 1,5707963267948966,$$

где значение  $\pi / 2$ , вычисленное к пятидесяти знакам после запятой, составляет 1,57079632679489661923132169163975144209858469968755. Геометрически  $\pi / 2$  есть четверть полного оборота  $2\pi$  петли  $\Phi$ , что соответствует одному переходу  $\hat{d} \rightarrow \iota$ , то есть половине цикла  $\Phi = \iota \circ \hat{d}$ . Соотношение (4) безразмерно и является структурным инвариантом; его значение определяется геометрией петли и не претендует на вывод размерной величины из  $\pi$  и  $\varphi$ . Характерное время редукции, оцениваемое в программе Orch - OR величиной порядка 25 мс, в настоящей надстройке принимается как феноменологический якорь из нейрофизиологии и не выводится из безразмерных констант: из безразмерных чисел нельзя получить размерную величину без явной привязки масштаба.

### **V. $\varphi$ - САМОПОДОБНОЕ ВЛОЖЕНИЕ УРОВНЕЙ И СВЯЗЫВАНИЕ**

Иерархия мозга описывается как  $\varphi$  - самоподобное вложение оператора  $\Phi$ : масштабы времени и пространства уровней предлагается задать степенным законом с основанием золотого сечения  $\varphi = (1 + \sqrt{5}) / 2$ :

$$\tau_d = \tau_0 \cdot \varphi^{d-d_0}, \quad R_d = R_0 \cdot \varphi^{d-d_0}.$$

Соотношение (5) и следствия (6)–(7) ниже имеют статус структурной аналогии и выдвигаются как гипотезы для будущей эмпирической проверки; они переносят формальный мотив операторного подхода на нейрофизиологическую иерархию и не опираются на психологические измерения. Величины  $\tau_0$  и  $R_0$  суть размерные якоря базового уровня  $d_0$ : на самом базовом уровне показатель обнуляется и  $\tau_{d_0} = \tau_0$ ,  $R_{d_0} = R_0$ . Якоря фиксируют масштаб, а множитель  $\varphi^{d-d_0}$  задаёт безразмерный закон вложения относительно базового уровня. Отношение соседних характерных частот уровней приближается к  $\varphi$ ;  $\varphi$  - модель границ классических полос электроэнцефалограммы предложена в [8], где соседние частоты образуют геометрический ряд со знаменателем около 1,618, а механизм связан с тем, что  $\varphi$  как наиболее иррациональное число минимизирует паразитную фазовую синхронизацию между ритмами. Поскольку в этой работе [8] сами

границы полос задаются рекурсивно через  $\varphi$ , согласие с (5) следует понимать как модельную параметризацию.

Межуровневая связь описывается величиной запутанности, убывающей по тому же закону:

$$S_{\text{ent}}(\rho_d) \propto \varphi^{-|\Delta d|}.$$

Соотношение (6) означает, что соседние уровни связаны сильнее удалённых: уровни с  $|\Delta d| = 1$  связаны на множитель  $\varphi^{-1} \approx 0,618$ , тогда как уровни с  $|\Delta d| = 5$  связаны на множитель  $\varphi^{-5} \approx 0,0902$ . Связь убывает экспоненциально, но не обнуляется, что обеспечивает целостность субъекта при сохранении автономии уровней. Этот закон объясняет, почему координация в психике остаётся преимущественно локальной, а глобальная интеграция требует специальных дальнедействующих путей.

Закон (6) даёт механизм перцептивного связывания, важный для психологии восприятия. Единство сознательного образа требует, чтобы признаки, обрабатываемые на разных уровнях иерархии, объединялись в единую конфигурацию. Соседние уровни связаны достаточно сильно для локальной интеграции; связывание признаков, разнесённых на  $|\Delta d|$  уровней, ослаблено множителем  $\varphi^{-|\Delta d|}$ . Отсюда необходимость возврата к единой неподвижной точке  $\Psi^*$  субъекта, которая собирает результаты обработки нижележащих уровней в согласованное целое. Остаточный спиральный зазор, неустранимый при любой итерации петли, задаёт нижнюю границу доли несостоявшихся актов связывания:

$$\eta_{\text{fail}} \rightarrow (\pi - 3)^2 \approx 0,0200484795505992,$$

где зазор  $(\pi - 3)^2$ , вычисленный к пятидесяти знакам после запятой, составляет 0,02004847955059918805863070019913383013068301099016. Зазор  $(\pi - 3)^2$  безразмерен и отражает неустранимую невозможность полного замыкания петли. Истолкование (7) предлагает рассматривать этот зазор как нижнюю границу остаточной доли несвязанных событий, около 2,00 %; дуальная величина есть потолок когерентности замыкания за один такт,  $S^{\text{max}} = 1 - (\pi - 3)^2 \approx 0,9800$ . Эпистемический статус этого истолкования требует прямого указания: это наиболее спекулятивное из вводимых соответствий и наиболее рискованное единичное утверждение работы. За числом 2,00 % не стоит ни одного психологического измерения; жёсткий пол ошибки связывания вводится здесь исключительно как структурная гипотеза, требующая будущей проверки. Сам зазор  $(\pi - 3)^2$  остаётся безразмерным структурным инвариантом независимо от судьбы этого истолкования.

## **VI. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ КАК КУЛЬТИВИРОВАНИЕ РЕКУРСИИ И КОГЕРЕНТНОСТИ**

Здесь сходятся линии работы: иерархия наблюдателя и психолога - педагогическая задача развития интеллекта. Свободно - энергетический принцип [3] описывает мозг как систему, минимизирующую рассогласование между предсказанием и сенсорным входом через каскад вложенных уровней [9]. В операторном прочтении эта минимизация отождествляется с  $\hat{O}$  - компонентой

петли: оператор наблюдения переводит поле потенциальных состояний в конкретную конфигурацию, а коррекция прогноза задаёт направление этого перевода к неподвижной точке  $\Psi^*$ . Обучение тогда предстаёт как настройка иерархического предиктора, а развивающая среда служит источником упорядоченных ошибок предсказания, ведущих систему к более согласованным конфигурациям.

Развитие интеллекта измеряется двумя сопряжёнными величинами: доступной глубиной рекурсии  $\hat{O}(\hat{O})$  и достигаемой когерентностью  $B$ . Рост глубины рекурсии открывает метакогницию, то есть способность наблюдать и перенастраивать собственный познавательный аппарат. Рост когерентности повышает вероятность желаемых исходов через зависимость  $P(E | B) = B^k$ . Эти величины поддаются педагогическому влиянию, и соответствие управляющих действий компонентам когерентности сведено в таблицу 2; связи с конкретными нейрофизиологическими системами носят характер гипотез, требующих проверки.

**Таблица 2. Соответствие развивающих действий компонентам когерентности**

Действие	Компонента	Коррелят	Операторное прочтение
управление вниманием	$F \uparrow$	произвольная регуляция внимания	наводка оператора
вовлечённость в задачу	$E \uparrow$	учебная мотивация	мобилизация $E$
согласование знаний	$(1 - \sigma) \uparrow$	связность модели мира	рост когерентности
осмысление опыта	$\Lambda \uparrow$	рефлексия и память	накопление $\Lambda$
<b>совокупно</b>	$B \uparrow$	интегральная зрелость	$P(E   B) \uparrow$

Причинная цепочка проходит через поведение. Рост  $B$  повышает  $P(E | B) = B^k$ , что выражается в более точном внимании, большей вовлечённости, меньшем разбросе и более богатом опыте; это меняет реальные учебные действия, а через них и результаты. Развивающее обучение в таком прочтении культивирует саму способность к рекурсивному самонаблюдению поверх отдельных навыков: ученик, обретший устойчивый доступ к  $\hat{O}(\hat{O})$ , переносит его на новые предметные области. Способность к ментальному моделированию прошлого опыта и будущих сценариев, описанная в когнитивной психологии, выступает биологической основой такого самоуправления и созревает по мере углубления рекурсии.

Картина согласуется с возрастной динамикой метакогниции. Префронтальная кора, с которой связывают рефлексивную регуляцию, по данным продольной нейровизуализации созревает позже сенсомоторных и ассоциативных областей, завершая структурное развитие в позднем подростковом возрасте [18]; вместе с её

созреванием в предлагаемой модели становится доступной более глубокая рекурсия. Педагогическое следствие состоит в том, что развитие интеллекта продуктивно строить как последовательное углубление рефлексии: от наблюдения объекта к наблюдению собственного действия и далее к наблюдению собственных познавательных стратегий. Каждый такой шаг поднимает доступную глубину рекурсии и расширяет пространство решений, доступных субъекту.

## **VII. ОБСУЖДЕНИЕ И ОГРАНИЧЕНИЯ**

Предложенная модель опирается на совокупность конструкций операторного подхода и переносит их в плоскость психологии интеллектуального развития. Существенно очертить её границы.

Прежде всего, подход не постулирует механизм квантового сознания и безразличен к конкретной физической реализации редукции: отождествление момента осознания с полушагом  $\iota$  сохраняет силу независимо от того, реализуется ли редукция гравитационным критерием, термально - индуцированной декогеренцией или классической нелинейной динамикой. Возражение о коротком времени декогеренции в тёплой среде мозга [10] направлено против конкретного квантового механизма Orch - OR и не затрагивает структурное ядро настоящей работы; программа Orch - OR остаётся предметом дискуссии [11], а эмпирический статус квантовых эффектов в цитоскелете активно исследуется, включая недавние данные об ультрафиолетовой суперрадиантности в сетях триптофана микротрубочек [12]. Настоящая модель использует лишь содержательно нейтральные элементы программы: иерархичность и дискретность акта осознания.

Во - вторых, отождествление неподвижной точки с феноменальным опытом имеет статус онтологической гипотезы и не выводится из более простых посылок. Модель объясняет структуру и динамику познавательного процесса, оставляя открытым вопрос о том, почему устойчивая неподвижная точка сопровождается переживанием. Вопрос о качественном содержании опыта остаётся отдельным; на роль кандидата субстрата содержания операторный подход выдвигает гилетический слой, в феноменологии Гуссерля отвечающий чувственной материи переживания, разводимой с интенциональной формой [13]. Сопоставление гуссерлевых категорий с компонентами тройки  $(B, A, H)$  носит характер интерпретирующей аналогии, открытой для уточнения.

В - третьих, сопоставление уровней психики с дискретными значениями  $d$  является рабочей схемой. Биологические страты не образуют идеальной  $\varphi$  - геометрической прогрессии; закон (5) задаёт идеализированное вложение, от которого реальная нервная ткань отклоняется. Эмпирическая проверка  $\varphi$  - масштабирования остаётся задачей нейрофизиологии: частичная поддержка  $\varphi$  - отношения частот уже имеется [8], вместе с тем заявления о золотом сечении в биологии исторически склонны к чрезмерной интерпретации, поэтому  $\varphi$  - вложение удерживается в статусе проверяемого предсказания. Наконец, соответствия между компонентами когерентности  $B$  и конкретными психологическими механизмами (таблица 2) требуют экспериментальной проверки.

Отметим методологическую дисциплину. Все размерные оценки маркированы как феноменологические якоря или гипотезы и нигде не представлены как выводы из  $\pi$  и  $\varphi$ . Безразмерные результаты (фазовое отношение  $\pi / 2$  (4) и зазор  $(\pi - 3)^2$  (7)) суть структурные инварианты подхода и образуют проверяемое ядро модели. Связь предложенной модели с практикой когерентного построения обучающих систем намечена в работе автора [14].

### VIII. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В работе показано, как принцип рекурсивного самоподобия даёт модель интеллектуального развития, в которой уровни психики образуют иерархию наблюдателя, а сознание отождествляется с устойчивой неподвижной точкой  $\Psi^* = \Phi(\Psi^*)$ . Метакогниция получила операторное прочтение как рефлексивная свёртка  $\hat{\sigma}(\hat{\sigma}) = \hat{\sigma}'$ , а интеллектуальное развитие осмыслено как рост доступной глубины этой рекурсии и достигаемой когерентности  $B$ . Иерархия психики интерпретирована как  $\varphi$  - самоподобное вложение оператора  $\Phi$  с межуровневой связью  $S_{\text{ent}}(\rho_d) \propto \varphi^{-|\Delta d|}$ , объективная редукция получила истолкование как полшаг  $\iota$  цикла с безразмерным фазовым отношением  $\pi / 2$ . Сформулированы психолого - педагогические следствия: развитие интеллекта как последовательное углубление рефлексии, внимания и согласованности на каждом уровне иерархии, измеримое через когерентность  $B$  и вероятность исхода  $P(E | B)$ .

Метакогнитивная составляющая развитого интеллекта в этом прочтении выражается развитой способностью наблюдать собственное наблюдение; рекурсивная глубина охватывает именно эту составляющую и не претендует на исчерпание интеллекта в целом, к которому относят также подвижное рассуждение, рабочую память и кристаллизованные знания. Психолого - педагогическая задача тогда состоит в создании условий, при которых ученик последовательно поднимается по шкале доступной глубины рекурсии, наращивая когерентность модели мира и расширяя пространство доступных решений. Дальнейшая работа предполагает доведение качественных оценок мерности до вычисленных величин, строгую формализацию рефлексивного оператора и экспериментальную проверку соответствий между компонентами когерентности и психологическими механизмами.

### Список использованной литературы:

1. Хамерофф С., Пенроуз Р. Сознание во Вселенной: обзор теории Orch OR // *Physics of Life Reviews*. — 2014. — Vol. 11, no. 1. — P. 39–78. — DOI: 10.1016 / j.pprev.2013.08.002.
2. Хамерофф С., Пенроуз Р. Квантовые вычисления в микротрубочках мозга? Модель сознания Пенроуза–Хамероффа Orch OR // *Philosophical Transactions of the Royal Society A*. — 1998. — Vol. 356. — P. 1869–1896. — DOI: 10.1098 / rsta.1998.0254.
3. Фристон К. Принцип свободной энергии: единая теория мозга? // *Nature Reviews Neuroscience*. — 2010. — Vol. 11. — P. 127–138. — DOI: 10.1038 / nrn2787.

4. Феллеман Д. Дж., Ван Эссен Д. К. Распределённая иерархическая обработка в коре головного мозга приматов // *Cerebral Cortex*. — 1991. — Vol. 1, no. 1. — P. 1–47. — DOI: 10.1093 / cercor / 1.1.1.
5. Мюррей Дж. Д., Бернаккья А., Фридман Д. Дж. и др. Иерархия внутренних характерных времён в коре приматов // *Nature Neuroscience*. — 2014. — Vol. 17, no. 12. — P. 1661–1663. — DOI: 10.1038 / nn.3862.
6. Хэ Б. Дж. Масштабно - инвариантная активность мозга: прошлое, настоящее и будущее // *Trends in Cognitive Sciences*. — 2014. — Vol. 18, no. 9. — P. 480–487. — DOI: 10.1016 / j.tics.2014.04.003.
7. Пенроуз Р. Тени разума: в поисках науки о сознании. — Oxford: Oxford University Press, 1994. — 457 p. — ISBN 0 - 19 - 853978 - 9.
8. Плетцер Б., Кершбаум Х., Климеш В. Когда частоты не синхронизируются: золотое сечение и фоновая ЭЭГ // *Brain Research*. — 2010. — Vol. 1335. — P. 91–102. — DOI: 10.1016 / j.brainres.2010.03.074.
9. Парр Т., Пеццуло Дж., Фристон К. Дж. Активный вывод: принцип свободной энергии в разуме, мозге и поведении. — Cambridge, MA: MIT Press, 2022. — 288 p. — DOI: 10.7551 / mitpress / 12441.001.0001.
10. Тегмарк М. Значение квантовой декогеренции в процессах мозга // *Physical Review E*. — 2000. — Vol. 61, no. 4. — P. 4194–4206. — DOI: 10.1103 / PhysRevE.61.4194.
11. Хамерофф С. Сознание, познание и нейрональный цитоскелет: необходимость новой парадигмы в нейронауке // *Frontiers in Molecular Neuroscience*. — 2022. — Vol. 15. — Art. 869935. — DOI: 10.3389 / fnmol.2022.869935.
12. Бэбкок Н. С., Монтез - Кабрера Г., Оберхофер К. Э. и др. Ультрафиолетовая суперрадиантность в мега - сетях триптофана в биологических архитектурах // *The Journal of Physical Chemistry B*. — 2024. — Vol. 128, no. 17. — P. 4035–4046. — DOI: 10.1021 / acs.jpcc.3c07936.
13. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Книга первая / пер. F. Kersten. — The Hague: Martinus Nijhoff, 1982. — 401 p. — ISBN 978 - 90 - 247 - 2852 - 7. — DOI: 10.1007 / 978 - 94 - 009 - 7445 - 6.
14. Панкратов А. С. Когерентное образование: теория и методология построения обучающих систем на основе наблюдатель - зависимой теории всего // Сборник МК - 2677. — М.: МЦНУ «Наука и Просвещение», 2026. — С. 80–85. — URL: <https://naukaip.ru/wp-content/uploads/2026/05/МК-2677.pdf> (дата обращения: 08.06.2026).
15. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология. — New York: Columbia University Press, 1970. — 84 p. — ISBN 0 - 231 - 08591 - 8. — DOI: 10.7312 / piag91272.
16. Выготский Л. С. Психика в обществе: развитие высших психических функций. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. — 159 p. — ISBN 0 - 674 - 57629 - 2. — DOI: 10.2307 / j.ctvjf9vz4.
17. Флейвелл Дж. Х. Метакогниция и когнитивный мониторинг: новая область когнитивно - психологического исследования // *American Psychologist*. — 1979. — Vol. 34, no. 10. — P. 906–911. — DOI: 10.1037 / 0003 - 066X.34.10.906.
18. Гогтай Н., Гидд Дж. Н., Ласк Л. и др. Динамическое картирование развития коры головного мозга человека от детства до ранней взрослости // *Proceedings of*

the National Academy of Sciences. — 2004. — Vol. 101, no. 21. — P. 8174–8179. — DOI: 10.1073 / pnas.0402680101.

© Панкратов А.С., 2026

**Попкова А.В.,**  
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «МарГУ»,  
г. Йошкар - Ола, РФ  
**Научный руководитель: Заболотских О.П.,**  
кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «МарГУ»,  
г. Йошкар - Ола, РФ

## **НАРУШЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО - ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ**

### **Аннотация**

В данной статье представлены теоретические аспекты изучения проблемы нарушений эмоционально - волевой сферы детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. У детей в этом возрасте и с такой нозологией наблюдаются: несформированность эмоционально - волевой сферы, трудности в управлении своими эмоциями и волевыми усилиями, сложности в установлении эмоциональных контактов со сверстниками и взрослыми людьми, трудности в анализе жизненных ситуаций, чувств и эмоций собеседников при общении и взаимодействии. В статье мы делаем акцент на особую актуальность данной проблемы, требующей всесторонней теоретической и практической изученности.

### **Ключевые слова**

Дети дошкольного возраста, эмоционально - волевая сфера, нарушение эмоционально - волевой сферы, задержка психического развития.

**Popkova A. V.**  
2st - year master's student of MarSU,  
Yoshkar - Ola, Russia  
**Scientific supervisor: Zabolotskich O.P.,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, MarSU  
Yoshkar - Ola, Russia

## **VIOLATION OF THE EMOTIONAL AND WILLFUL SPHERE OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAYED PSYCHIC DEVELOPMENT: THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM**

### **Annotation**

This article presents the theoretical aspects of studying the problem of emotional and volitional disorders in preschool children with mental retardation. Children of this age and with this nosology have the following characteristics: an underdeveloped emotional and

volitional sphere, difficulties in managing their emotions and willpower, difficulties in establishing emotional contacts with peers and adults, difficulties in analyzing life situations, feelings, and emotions of interlocutors during communication and interaction. In this article, we emphasize the particular relevance of this issue, which requires comprehensive theoretical and practical research.

### **Keywords**

Preschool children, emotional and volitional sphere, emotional and volitional sphere disorders, and mental development delays.

Актуальность темы обусловлена ростом доли детей с задержкой психического развития (ЗПР). Для детей данной категории характерны трудности в эмоциональной саморегуляции, идентификации собственных переживаний и понимании чувств окружающих. Их эмоциональное состояние отличается нестабильностью, а волевая сфера развита недостаточно. У дошкольников с задержкой психического развития отмечается инфантилизм эмоционально - волевой сферы, который создаёт трудности в социальной адаптации и в общении с взрослыми (будь то члены семьи или воспитатели).

Целью нашей работы является проведение теоретического анализа изучения данной проблемы в трудах российских исследователей.

Т. А. Власова, К. С. Лебединская, М. С. Певзнер и другие исследователи внесли вклад в изучение происхождения и классификации задержки психического развития. ЗПР определяется как отклонение в психическом развитии, которое не обусловлено умственной отсталостью, грубыми нарушениями сенсорики или органическими поражениями нервной системы, но характеризуется замедленным по сравнению с возрастной нормой темпом развития.

Это понятие используется по отношению к детям, у которых нет грубых органических или функциональных поражений центральной нервной системы, тяжёлых нарушений слуха, зрения, речи, опорно - двигательного аппарата, а также умственной отсталости. В соответствии с МКБ - 10, данное состояние относится к рубрике F83 («Общие расстройства психологического развития»). Важно отметить, что при своевременной коррекционной работе у таких детей часто отмечается положительная динамика.

Среди всех, кто изучал эмоционально - волевую сферу, стоит особенно отметить Л. С. Выготского. Он утверждал, что формирование эмоционально - волевой сферы ребёнка - это одно из самых значимых направлений в деятельности и учителей, и психологов.

Исследователи, в том числе А. В. Запорожец и Л. С. Выготский, подчёркивают: изучение эмоционально - волевой сферы у дошкольников с ЗПР необходимо потому, что любой дефект в этой области неизбежно меняет всё эмоциональное самочувствие ребёнка [3, с. 211 - 212]. Чем лучше ребёнок умеет отличать друг от друга, осознавать и правильно показывать свои чувства в разных обстоятельствах, тем легче ему адаптироваться в детском коллективе и в обществе в целом.

---

А. В. Запорожец подчёркивал: у дошкольника, который развивается в полноценной среде, уже возникает способность эмоционально предвосхищать, к каким результатам приведут его поступки и поведение. Эмоции и чувства становятся для него особой системой переживаний, регулирующих отношения с внешним миром, людьми и собой, а также начинают руководить поведением и определять поступки. Если же эта важная возрастная способность не формируется (например, из-за ЗПР), то страдает личностное развитие ребёнка и его потребность в общении с окружающими.

Отечественные психологи (Е. В. Михайлова, Д. В. Березина, Т. Б. Пискарева и их коллеги), исследуя формирование эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста, подчёркивают: то, как именно устроена эмоциональная сфера, может очень сильно влиять на поведение ребёнка и его сознание. Если на каком-то из уровней этой сферы возникают сбои, страдает согласованная работа всей эмоциональной системы - она хуже встраивается в целостную психику, и в итоге ребёнок может продемонстрировать разные формы дезадаптации [1, с. 6 - 7].

В работах других учёных (Н. Л. Белопольской, Л. В. Кузнецовой, В. И. Лубовского, В. Б. Никишиной, С. Г. Шевченко и др.) показано, что особенности того, как дошкольники с ЗПР управляют своими эмоциями и волей в реальных действиях и поведении, во многом и раскрывают главную суть этой патологии. Фактически, эти особенности показывают ту уникальную конфигурацию (взаиморасположение нарушенных и сохранных звеньев), которой характеризуется формирование психики при задержке психического развития.

Психологи сходятся во мнении, что у детей с ЗПР эмоциональная сфера страдает и оказывается недостаточно развитой. Это проявляется в том, что ребёнок ведёт себя импульсивно, его эмоции нестабильны и переменчивы, а умение использовать эмоции для коррекции своего поведения не соответствует возрасту. Такие трудности связывают с биологическими причинами (недостаточностью работы мозга) и с тем, что сам дефект искажает общее психическое развитие [4, с. 64 - 65].

Л. С. Выготский, изучая эту проблему, обратил внимание, что у дошкольников с ЗПР эмоциональные проявления слабо дифференцированы (то есть ребёнок плохо различает близкие эмоции), а реакции на окружающее часто непропорциональны и неадекватны [2, с. 186].

В свою очередь, В. Б. Никишин указывает, что к основным проблемам эмоционально-волевой сферы при ЗПР относятся её общее недоразвитие, нарушение координации эмоциональных процессов и инфантилизм.

В. И. Лубовский подчёркивал, что у детей с ЗПР эмоции формируются с задержкой, и это особенно заметно в их непостоянстве: настроение легко меняется, эмоциональные проявления яркие, но неглубокие [7, с. 245]. Такой ребёнок может без всякой причины быстро заплакать, а потом тут же

---

засмеяться. Он очень плохо переносит любые неудачи и разочарования: даже пустяковый повод вызывает бурную эмоциональную реакцию, совершенно не соответствующую ситуации. Отношение к людям меняется резко - от дружелюбия до внезапной агрессии, причём агрессия часто направлена не на поступок человека, а на него самого. У многих таких детей часто бывает состояние беспокойства и тревоги [6, с. 55].

О. В. Заширинская пишет, что в целом дошкольники с ЗПР выглядят эмоционально незрелыми: их поведение экспансивное (расторможенное), волевые усилия слабые, переживания поверхностные и легкомысленные, настроение скачет, самостоятельности нет, внушаемость высокая - всё это признаки личностной незрелости.

Л. В. Кузнецова отмечает, что дети с ЗПР отличаются от обычных сверстников по самооценке, эмоциональному состоянию и уровню потребностей, и это влияет на их общение с окружающими. Для них типично недоразвитие эмоциональной сферы: эмоции слабо дифференцированы, однообразны, оттенков переживаний почти нет. Кроме того, у детей с тормозными процессами в игре проявляются неуверенность, скованность и быстрая утомляемость.

Исследования М. Прозоровой показывают: по сравнению с обычными детьми, дошкольники с ЗПР почти не хотят играть со сверстниками и предпочитают заниматься в одиночку. У них нет устойчивых привязанностей к конкретным людям, они слабо проявляют избирательность при выборе товарищей, их отношения с другими нестабильны и носят временный характер. Такие дети чаще общаются со взрослыми или с детьми постарше, но даже в этом общении они не очень активны.

Эти дети не могут выразить свои эмоции и чувства словами, не умеют слушать другого человека, не способны ни попросить о помощи, ни вежливо отказать. Они не понимают, что сочувствовать и сопереживать другому можно не только в трудную минуту, но и когда другой ребёнок радуется, - им недоступно понятие «радоваться за другого» [4, с. 122].

П. Милнер пришёл к выводу, что умение понимать чужие эмоции у дошкольников с ЗПР развито слабо: им трудно заметить эмоцию, определить и назвать её (печаль, страх, удивление, радость, гнев). Плохо сформированы и навыки передачи собственных эмоциональных переживаний, причём главная проблема - в интонационной выразительности [1, с. 8 - 9].

Г. А. Вартамян, обобщив данные детской психологии о том, как развиваются эмоции у старших дошкольников, и взяв за основу идеи Л. С. Выготского о тесной связи мышления и чувств, сделал несколько важных выводов. Во - первых, то, что у детей с ЗПР замедлено умственное развитие, и то, как формируется их личность, обязательно отражается на необычности (своеобразии) развития их эмоций. Во - вторых, на то, как ребёнок относится к семье и близким, сильно влияют особенности отношений между

---

родителями и детьми. В - третьих, уже существующую систему педагогических приёмов для коррекции физического и психического развития детей с ЗПР в специальной группе детского сада можно дополнить материалами, направленными на исправление их эмоционального развития [5, с. 97 - 98].

При этом дети лучше всего справляются с теми видами деятельности, где у них получается добиться настоящего успеха, где они испытывают положительные эмоции и чувствуют себя уверенно.

Таким образом, по мнению специалистов, занимающихся проблемой изучения эмоционально - волевой сферы детей с задержкой психического развития, данное направление исследований является актуальным и особенно необходимым, так как любой дефект сопровождается изменениями эмоционального состояния ребёнка.

Учеными доказано, что умение различать, дифференцировать, адекватно проявлять эмоции в разных ситуациях, повышает степень адаптивности детей дошкольного возраста в обществе в целом.

#### **Список использованной литературы:**

1. Анисимова Л. А. Развитие эмоционально - волевой сферы детей с ЗПР в условиях МДОУ / Л. А. Анисимова, Ю. Н. Каширская // Молодой ученый. 2021. № 11.1 (353.1). С. 6 - 9.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. - СПб.: Лань, 2003. 654 с.
3. Ельникова Е. А. Развитие эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / Е. А. Ельникова, И. П. Шкрябко // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. 2015. № 3. С. 211–212.
4. Кряжева К. Л. Развитие эмоционального мира детей / К. Л. Кряжева. Ярославль, 1996. 208 с.
5. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; под ред. Л. В. Кузнецовой. - М.: Академия, 2002. 480 с.
6. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития. Клинико - нейропсихологическая диагностика / И. Ф. Марковская. - М.: Коменс - центр, 2006. 284 с.
7. Микляева, Н. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с задержкой психического развития: учебник и практикум для вузов / Н. В. Микляева. - 2 - е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2025. 328 с. - (Высшее образование).

© Попкова А.В., 2026

**Семак М.М.,**

журналист филиала ФГУП «Всероссийская  
государственная телевизионная и  
радиовещательная компания»,  
г. Орел, РФ

## **РАБОТА В КАДРЕ: ВЛИЯНИЕ ВНЕШНЕГО ВИДА ВЕДУЩЕГО ИНФОРМАЦИОННЫХ ПРОГРАММ НА ВОСПРИЯТИЕ ЗРИТЕЛЕЙ**

### **Аннотация**

В статье рассматривается влияние внешности ведущего телевизионных программ или журналиста на зрительское восприятие информации.

### **Ключевые слова**

Инструменты влияния на аудиторию, костюм, прическа, украшения, макияж, одежда, впечатление, информация.

**Semak M.M.,**

journalist at the branch of the Federal  
State Unitary Enterprise "All - Russian  
State Television and  
Radio Broadcasting Company,"  
Oryol, Russian Federation

## **WORKING ON CAMERA: THE INFLUENCE OF A NEWS PROGRAM HOST'S APPEARANCE ON AUDIENCE PERCEPTION**

### **Annotation**

This article examines the influence of a television presenter's or journalist's appearance on viewers' perception of information.

### **Keywords**

Tools for influencing the audience: costume, hairstyle, jewelry, makeup, clothing, impression, information.

В это статье мы опустим тему ясности произношения, дикции и чистоты русского языка – если вышеперечисленное отсутствуют, то путь на экран закрыт. Мы поговорим о том, что зрители оценивает в первую очередь, буквально в первые пять секунд экранного времени – внешний вид ведущего. Визуальный образ непосредственно влияет на то, как зритель усваивает информацию. Ведущий еще не произнес ни слова, а отношение к нему – позитивное или отрицательное – подсознательно уже сформировалось.

Альберт Меграбян, заслуженный профессор психологии, потратил на изучение вербального и невербального восприятия не один месяц, и, сравнив результаты, вывел любопытное правило, которое работает на ТВ любой страны, и назвал его

---

практически цифровым кодом - «7 - 38 - 55». По сути, это формула, которая гласит, что при общении на обработку и восприятие информации влияют три основных компонента, в таких пропорциях:

- 7 % - что произносит человек;
- 38 % - как это произносит человек;
- 55 % - визуальное впечатление (мимика, одежда, прическа).

Согласно исследованиям, проведенным экспертами холдинга ВГТРК в 2000 году имидж ведущего – третий по весу фактор из пяти обозначенных. Первый «Сила образа» включает в себя внешний вид как часть общего. Второй «Динамичность образа», третий «Имидж образа» и уже после него зрители отметили – дружелюбие и отзывчивость. Эксперты, среди которых были сотрудники федеральных и региональных каналов, а также два доктора и семь кандидатов наук – оценивали ведущих крупных российских каналов, таких как Россия 1, Первый канал, НТВ. Опрос показал, что во внешнем виде ведущего зрители, прежде всего, отмечают прическу, макияж, стиль одежды. Результаты исследования актуальны и по сей день. Итак, разберем ключевые аспекты, определяющие выбор – смотреть и слушать ведущего дальше или все же переключить канал?

Стиль одежды: не подиум и не танцплощадка. Представьте себе Марию Ситтель, телеведущую программы «Вести» на телеканале Россия 1, в сарафане без рукавов, с принтом в крупный цветок. Или Дмитрия Киселева, телеведущего еженедельной информационно - аналитической телепрограммы Всероссийской государственной телерадиокомпании «Вести недели», в рубашке - поло и бермудах. А можно Екатерину Андрееву, которая будет вести программу «Время» Первого канала, в красивом платье из гипюра и глубоким декольте, украшенным стильными, крупными, сияющими бусами. Представили? Вышло забавно, правда? И совершенно не имеет отношения к тому телевизионному формату, в котором они работают.

Человеку в яркой рубашке в цветочек просто никто не поверит, если он расскажет, к примеру, что в городе Н. произошла крупная авария, погибли 12 человек, еще 8 пострадали. Никто не воспримет весть о трагедии серьезно, и не проявит сочувствия к потерпевшим, если о крупном пожаре, который унес 5 жизней, поведает зрителям дама в платье из полупрозрачного гипюра, с вырезом практически до пупка. В одной из программ цикла «Давай поженимся» Роза Сябитова уделила дресс - коду ведущих информационных выпусков отдельное внимание, отметив, что «Странно было бы, если ведущая читала бы новости в каком - то вечернем платье, которое ей нравится! Правило дресс - кода продумано достаточно давно, и оно работает до сих пор. Если вы видите ведущую, одетую сексуально, будете ли вы воспринимать информацию должным образом и с уважением?».

Филолог Жанна Караганова в своей работе «Экранный образ телевизионного журналиста (Закономерности формирования)» отмечает, что внешний вид

---

(одежда, причёска, макияж, аксессуары) как неотъемлемая часть экранного образа, напрямую влияет на эмоции зрителей. Яркие, броские броши «перетянут» внимание на себя и «обесценят» информацию. Неаккуратная причёска снижает индекс доверия, вызывает сомнение в серьёзности новостей, короткие, не по росту брюки вызовут у зрителей к ведущему, скорее, жалость, чем уважение.

Отсюда вывод первый – внешний вид должен соответствовать сути, жанру и тематике программы. То, что позволительно в развлекательном контенте – строго запрещено в политических, информационных, медицинских, образовательных и просветительских передачах.

Итак, одежда ведущего информационной программы должна быть:

1. Модной, но классического кроя. Для женщин – платья сдержанного стиля, юбка до колен (часто работают в студиях стоя, например, в программе «Вести» в вечернее время или «Сегодня» на НТВ)). Рукава платья или блузки длинные, в летнее время должны прикрывать предплечье, поскольку на экране обнаженные руки выглядят более полными, что не эстетично. Для мужчин – деловой костюм. Отпаренный, отглаженный, по размеру, рубашка и галстук в тон. Журналист Матвей Ганапольский в своей книге «Кисло - сладкая журналистика» внешнему виду ведущего посвятил целую главу. В ней он пишет: «Костюм нужен не для того, чтобы обязательно сделать какое-нибудь важное заявление. Хороший костюм и галстук – общепринятый код, который ведущий посылает зрителям: «я серьёзный ведущий, и сейчас, в серьёзной и важной программе, мы поговорим на серьёзные и важные темы». Изысканную, респектабельную классику зрители «считывают» как признак солидности, надёжности, уверенности в себе. Соответственно, индекс доверия и уважения – повышается;

2. Цвет настроения – телевизионный: такой, по которому можно идеально выстроить свет в студии. И который не сольётся с общим фоном помещения. Сразу «нет» белому и черному цветам – первый обеспечит пересвет, второй поглощает свет, отбрасывает лишние тени на лицо, «съедает» лицо человека, добавляет возраста. Так же исключены кислотные оттенки, пестрые расцветки, крупный принт, внушительная клетка, броская полоска. Всё это будет рябить, мерцать, переливаться, бликовать, «перетягивать» внимание на себя, отвлекая от сути программы. Да и просто портить зрение зрителям. Это правило касается как одежды, так и галстуков. Идеальный вариант – мягкие, спокойные, матовые тона: светло-серый, серый, темно-синий, кофейный, нежно-голубой. Нужно помнить и о фактуре ткани – никакого рубчика, вельвета, летящего шёлка, блестящей тафты. Ткань плотная, хорошо держащая форму, чтобы ничего не обвисало, не топорщилось и не морщилось. Неопрятность в кадре сродни некомпетентности в теме программы. На этом акцентирует внимание тележурналист Нина Зверева в книге «Школа тележурналиста», очень верно подметив, что «...легким движением руки, используя пульт, зритель переключается с неряшливо одетой и замотанной местной ведущей на блестящую Анну Шнайдер или Екатерину Андрееву»;

3. Грим, макияж, прическа: аккуратно, естественно, скромно. Отметим, что тональный крем и пудра обязательны, даже для мужчин, потому что под светом софитов кожа начинает блестеть. Кроме того, многие люди от волнения начинают потеть, в этом случае пудра является спасением. Пятна, прыщи, неровный цвет – всё нужно спрятать под тональным кремом, чтобы не отвлекало внимания. Брови и глаза нужно подчеркнуть, для губ выбрать спокойную помаду, слишком ярко накрашенный рот будет смотреться скорее вульгарно, чем очаровательно. Но и без помады нельзя – иначе лицо «потеряется». «Важно, чтобы косметика была матовой. Ведь и в профессиональных косметических средствах ни блесок, ни перламутра вы не найдете» - отмечает в своём интервью «Секреты телевизионного грима» гример спортивной редакции НТВ Анна Ключева. Она же очень верно определила правила «телевизионной» прически, отметив, что самая выгодная длина волос для ведущей – средняя. Потому что: «Если длинные пряди уложить впереди, они закроют собой костюм. Если перекинуть их на спину – вся красота уйдет назад. Кроме того, когда ведущая сидит лицом к телезрителям, что чаще всего и бывает в новостных программах, хорошо смотрится объемная, слегка приподнятая на затылке прическа. А на длинных волосах это выполнить чрезвычайно сложно. Можно делать гладкую прическу, убрав волосы в пучок или хвост - как это делает ведущая ОРТ Екатерина Андреева, - но такой вариант идет далеко не всем». Что касается мужских причесок – всегда аккуратно стрижка. Усы, как правило, отсутствуют. Что и понятно – для ведущих крайне важна артикуляция.

Однажды в филиал ВГТРК, а именно ГТРК Орёл, пришло письмо от телезрительницы, которая искренне благодарила ведущих за отличную артикуляцию – будучи глухой, женщина понимала каждое слово по губам и была в курсе самых важных событий из жизни региона. И таких зрителей, с особенностями здоровья, гораздо больше, чем можно предположить. Усы же закрывают верхнюю губу, артикуляция сводится практически к нулю. К тому же, такой штрих в образе настраивает, скорее, на развлекательный лад, больше подходит для ток - шоу или музыкальных программ.

Подытожим, ведущий в кадре – создатель атмосферы и лицо канала одновременно. Сделав ставку на случайный или вызывающий образ, телеканал рискует потерять лояльность и уважение зрителей. Лишиться рейтинга.

**Правильная внешность ведущего не должна выделяться. Она должна исчезать, оставляя зрителя один на один с информацией.**

#### **Список использованной литературы:**

1. Караганова Ж. Экранный образ телевизионного журналиста (Закономерности формирования) [Электронный ресурс]: диссертация... кандидата филологических наук. – URL: <http://www.dslib.net/zhumalistika/jekrannyj-obraz-televizionnogo-zhumalista.html> (дата обращения: 16.06.2026).

2. Ключева А. Секреты телевизионного грима [Электронный ресурс]: интервью с гримером спортивной редакции НТВ Анной Ключевой / беседовал [б. и.]. – URL: <https://dedovkgu.narod.ru/bib/klujeva.htm> (дата обращения: 16.06.2026).

3. Кормушин Ю. Перечень рекомендаций по выбору одежды для участия в телевизионной программе или интервью [Электронный ресурс]: практическое приложение к статье Ю.Кормушина «30 советов, как подготовить и провести телеинтервью».URL: [https://www.trizri.ru/market/?id=527&name=vybor\\_odezhdy\\_dlja\\_uchastija\\_v\\_teleintervju](https://www.trizri.ru/market/?id=527&name=vybor_odezhdy_dlja_uchastija_v_teleintervju) (дата обращения: 16.06.2026).

4. Шариков А. В., Давыдов С. Г., Ивашкина О. Г. Образы ведущих новостных телепрограмм в экспертных оценках [Электронный ресурс] // Служба изучения аудитории ВГТРК. – URL: <https://evartist.narod.ru/text7/42.htm> (дата обращения: 16.06.2026).

© Семак М.М., 2026

**Семёнова А.А.**

Факультет Педагогики и психологии  
Автономная некоммерческая организация  
высшего образования  
«Московский университет «Синергия»  
г. Москва

## **ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития творческих способностей младших школьников в условиях игровой деятельности. На основе культурно - исторического подхода обосновывается значение игры как средства, создающего зону ближайшего развития и стимулирующего воображение и инициативу. Анализируются противоречия между признанием развивающего потенциала игры и ограничениями её применения в школьной практике. Выделяются условия эффективной интеграции игровых форм в учебный процесс, среди которых изменение позиции учителя и организация вариативной предметной среды. Делается вывод о необходимости пересмотра методических подходов к обучению с учётом возрастных возможностей детей.

**Ключевые слова:** творческие способности, младший школьный возраст, игровая деятельность, воображение, культурно - историческая концепция, зона ближайшего развития, учебная мотивация, развивающее обучение.

---

**Semenova A.A.**

Faculty of Pedagogy and Psychology  
Autonomous Non - Commercial Organization of Higher Education  
"Moscow University "Synergy"  
Moscow

## **FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRESCHOOL CHILDREN**

**Abstract.** The article deals with the problem of developing the creative abilities of younger schoolchildren in the context of play activities. Based on the cultural and historical approach, the importance of the game as a means of creating a zone of immediate development and stimulating imagination and initiative is substantiated. The contradictions between the recognition of the developing potential of the game and the limitations of its use in school practice are analyzed. The conditions for the effective integration of game forms into the educational process are highlighted, including a change in the teacher's position and the organization of a variable subject environment. It is concluded that there is a need to revise methodological approaches to teaching, taking into account the age capabilities of children.

**Key words:** creative abilities, primary school age, play activities, imagination, cultural and historical concept, zone of immediate development, educational motivation, developmental learning.

В соответствии с ценностными ориентирами, закрепленными в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, приоритетное внимание уделяется раскрытию творческого потенциала учащегося. В рамках современной педагогической практики творческие способности понимаются как совокупность личностных качеств, определяющих возможность самостоятельного создания оригинального продукта в разных сферах деятельности. Подобный комплекс качеств выступает необходимой основой для успешной социальной адаптации и полноценной самореализации ребенка в условиях нестабильной и быстро изменяющейся внешней среды [1].

Традиционная система начального обучения, ориентированная на предметные знания и воспроизводящие умения, в меньшей степени способствует систематическому развитию творческих способностей. Психологические исследования относят младший школьный возраст к периодам, когда формирование творческого мышления и воображения происходит наиболее успешно. [5, С.141]. Поиск педагогических средств, отвечающих возрастным возможностям младших школьников, выводит на первый план игру. С переходом к систематическому обучению ведущая роль переходит к учебной деятельности, однако игровая потребность не исчезает, а видоизменяется. Игра сохраняет свою значимость как сфера активности ребенка и не утрачивает развивающего потенциала. [3, С.142].

Культурно - историческая концепция Льва Выготского предоставляет фундаментальное теоретическое обоснование для понимания этого процесса. Согласно Выготскому, игра создает зону ближайшего развития, в которой ребенок действует за пределами своих обычных возможностей, оперируя смыслами и проявляя свободу в построении воображаемых ситуаций [2, С.60]. В игре формируются зачатки будущих высших психических функций, включая произвольное внимание, логическую память и, что особенно важно, творческое воображение.

Таким образом, игра представляет собой не просто развлечение, а особую форму деятельности, в которой естественным образом возникают условия для проявления инициативы, фантазии, импровизации и решения нестандартных задач [4, С.277].

В связи с этим возникает необходимость смещения акцентов в организации образовательного процесса с простой трансляции знаний на создание условий, в которых младший школьник мог бы самостоятельно выстраивать собственную деятельность, экспериментировать с материалом и искать нетрадиционные способы решения учебных задач. Такая переориентация не означает отказа от предметного содержания, но предполагает его переосмысление как среды для апробации детских замыслов. В исследованиях последних лет подчеркивается, что творческие способности не сводятся к отдельным психическим свойствам, а представляют собой системное образование, в котором мотивационный, операциональный и эмоционально - волевой компоненты действуют в неразрывном единстве [6]. Поэтому педагогические воздействия, направленные лишь на тренировку воображения или развитие беглости мышления, оказываются недостаточно эффективными, если они не затрагивают личностную сферу ребенка и не опираются на его внутреннюю активность.

Игровая деятельность предоставляет уникальную возможность для одновременного воздействия на все названные компоненты. В условиях воображаемой ситуации ребенок не только воспроизводит известные ему образцы действий взрослых, но и преобразует их в соответствии с собственным замыслом, что требует от него гибкости в оперировании значениями и смыслами. В этом процессе особенно важна роль смыслообразующего контекста, который создается совместными действиями участников игры. В отличие от жестко регламентированного учебного задания, игровая задача допускает множественность путей ее достижения, что стимулирует поисковую активность и снижает страх перед ошибкой. Именно в таких условиях, как показывают наблюдения, у младших школьников возникает склонность к комбинированию известных приемов и переносу их в новые ситуации, что и составляет суть творческого поведения. Свобода, присущая игре, не противоречит наличию правил, а напротив, требует их осознанного принятия, что способствует развитию произвольности и саморегуляции — качеств, непосредственно связанных с успешностью творческой деятельности.

---

Вместе с тем интеграция игровых форм в учебный процесс начальной школы сталкивается с рядом трудностей, обусловленных сохраняющейся ориентацией учителей на результат, выраженный в количественных показателях успеваемости. Многие педагоги воспринимают игру как второстепенный элемент, допустимый лишь на внеклассных занятиях, и не рассматривают ее как полноценное дидактическое средство. Это расхождение между признанием развивающего потенциала игры и ее реальным местом в школьной практике требует пересмотра методических подходов. Представляется целесообразным не противопоставлять игровую деятельность учебной, а искать формы их взаимодополнения, при которых игровой сюжет становится естественным фоном для освоения программного материала. Так, например, элементы драматизации, конструирования по замыслу и решения изобретательских задач могут быть включены в структуру обычного урока по чтению, математике или окружающему миру, не нарушая его логики, но обогащая его эмоциональную и смысловую ткань.

Важно учитывать, что результативность использования игровых методов в целях развития творчества зависит от позиции взрослого. Учитель выступает не в роли контролера, оценивающего правильность выполнения, а в роли организатора совместного поиска, который поддерживает нестандартные решения и помогает ребенку осмыслить собственные способы действия. Такая позиция требует от педагога отказа от жесткого сценария урока и готовности импровизировать в ответ на детские вопросы и предложения. Это, в свою очередь, предполагает высокий уровень профессиональной рефлексии и владение приемами фасилитации, которые позволяют направлять активность учащихся в конструктивное русло, сохраняя за ними право выбора. Именно в диалогическом взаимодействии со сверстниками и учителем ребенок начинает осознавать, что одна и та же задача может иметь несколько верных решений, и это открытие становится мощным стимулом для дальнейших творческих проб.

Не менее существенным условием выступает предметно - пространственная среда, которая должна быть организована таким образом, чтобы побуждать детей к самостоятельным действиям и экспериментированию. Наличие вариативных материалов, неструктурированных объектов и открытого доступа к ним создает базу для возникновения спонтанных игровых замыслов, которые затем могут быть переведены в плоскость учебного проекта или исследовательской работы. В то же время избыточная регламентация в использовании игровых пособий и четкое предписание последовательности действий сводят на нет развивающий эффект, превращая игру в формальное упражнение. Таким образом, ключевым оказывается не столько наличие самой игры как формы, сколько ее наполнение внутренним смыслом для каждого участника, что достигается через предоставление свободы выбора сюжета, партнеров и способов воплощения замысла.

Проведенный анализ позволяет заключить, что обращение к игровой деятельности в начальном образовании представляет собой не дань педагогической моде, а закономерный ответ на запрос общества к школе, призванной готовить детей к жизни в условиях неопределенности. В младшем школьном возрасте игра остается тем механизмом, который запускает процессы смыслообразования и воображения, без которых невозможно становление

подлинно творческой личности. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку конкретных методик диагностики творческих проявлений в игровой ситуации и на изучение динамики этих проявлений на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Эмпирические данные, полученные в ходе таких изысканий, позволят уточнить возрастные нормы и предложить учителям надежные критерии для оценки эффективности используемых приемов, что будет способствовать более осознанному и целенаправленному применению игровых технологий в образовательной практике.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова М. В., Филатова О. Ф. Использование учебной игры как средства развития учебной мотивации на уроках иностранного языка // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-uchebnoy-igry-kak-sredstva-razvitiya-uchebnoy-motivatsii-na-urokah-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 20.11.2025).
  2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Перспектива. 2020. 125 с.
  3. Захарова, О. А. Игра как средство влияния на учебную мотивацию младших школьников / О. А. Захарова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 40 (539). — С. 142 - 147.
  4. Галиуллина, А. Геймификация как способ повышения мотивации у младших школьников / А. Галиуллина // Актуальные вопросы современной науки и практики: Сборник статей по материалам II Международной научно - практической конференции, Уфа, 28 апреля 2020 года. — Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно - издательский центр «Вестник науки», 2020. — С. 277–282.
  5. Дубровина, И. В. Младший школьник: развитие познавательных и творческих способностей / И. В. Дубровина. — Москва: Академия, 2019. — 360 с.
- © Семёнова А.А. 2026

**Солодилов Д. С.**

Психолог, нейропсихолог,  
клиника Сомед  
г. Москва, Россия

### ВЛИЯНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРАКТИК Я - СИНТЕЗА НА СТРУКТУРНУЮ АРХИТЕКТУРУ И ОРГАНИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ НЕОКОРТЕКСА

**Аннотация.** В настоящей статье предпринимается попытка детального междисциплинарного анализа обратного влияния целенаправленной интегративной деятельности личности на морфологические изменения головного мозга. Опираясь на современные открытия в области нейропластичности и базовые положения философии синтализма, автор исследует феномен Я - синтеза

как особого вида когнитивного нейротренинга. В работе последовательно рассматриваются процессы декомпиляции жизненного опыта, удержания ментальных противоречий и междисциплинарной сборки разнородных знаний, а также выявляются их конкретные нейроанатомические корреляты в эволюционно молодых отделах коры. Практическая значимость исследования заключается в обосновании рефлексивных практик как эффективного инструмента органической перестройки, миелинизации и укрепления неокортекса.

**Ключевые слова:** нейропластичность, неокортекс, синтализм, Я - синтез, декомпиляция опыта, принцип дополнительности, междисциплинарная сборка, нейрогенез, префронтальная кора.

**Solodilov D. S.**

Psychologist, Neuropsychologist,  
Somed Clinic  
Moscow, Russia

## **THE INFLUENCE OF COGNITIVE PRACTICES OF SELF - SYNTHESIS ON THE STRUCTURAL ARCHITECTURE AND ORGANIC DEVELOPMENT OF THE NEOCORTEX**

**Abstract.** This article attempts a detailed interdisciplinary analysis of the feedback effect of goal - directed integrative activity on morphological changes in the brain. Drawing on modern discoveries in the field of neuroplasticity and the fundamental tenets of syntactical philosophy, the author explores the phenomenon of self - synthesis as a special type of cognitive neurotraining. The paper consistently examines the processes of decomposing life experience, retaining mental contradictions, and interdisciplinary assembly of disparate knowledge, identifying their specific neuroanatomical correlates in evolutionarily young cortical regions. The practical significance of this study lies in its substantiation of reflexive practices as an effective tool for organic restructuring, myelination, and strengthening of the neocortex.

**Keywords:** neuroplasticity, neocortex, syntalism, Self - synthesis, experience decompilation, complementarity principle, interdisciplinary assembly, neurogenesis, prefrontal cortex.

### **Введение**

На протяжении достаточно долгого времени в традиционной нейронауке доминировало весьма статичное и консервативное представление, согласно которому головной мозг рассматривался как пассивный биологический субстрат, предназначенный исключительно для механической фиксации внешнего опыта. Как справедливо отмечает в своих трудах Норман Дойдж, долгое время медицина считала структуру мозга жестко фиксированной, однако идея о том, что «мозг способен изменять собственную структуру и функционирование благодаря мыслям

и действиям человека, является величайшим прорывом» [4, с. 27]. Согласно прежним взглядам, личность человека и все высшие психические функции трактовались как сугубо вторичная производная от изначально заданной архитектуры нейронных связей. Однако, как показывает широкая практика современных междисциплинарных исследований, революционное открытие феномена нейропластичности полностью перевернуло эти архаичные представления, убедительно доказав академическому сообществу, что мозг способен динамически изменяться под воздействием внутренних волевых, эмоциональных и когнитивных процессов.

Как подчеркивает Е. В. Лапшова, «нейропластичность выступает как фундаментальный механизм, обеспечивающий не только компенсацию дефектов, но и непрерывное психическое развитие человека на протяжении всей его жизни» [5, с. 50].

Безусловно, направленная ментальная активность, включающая глубокую рефлекссию, метапознание и систематическое обучение, способна приводить к выраженным структурным изменениям коры, затрагивая в первую очередь ее самые молодые в эволюционном отношении отделы, объединенные понятием неокортекса. А. В. Селезнёв указывает, что «регулярные интегральные практики ведут к доказанному увеличению плотности серого вещества и качественной перестройке проводящих путей головного мозга» [6, с. 30].

В связи с этим философия синтализма предлагает принципиально новую теоретическую модель, в рамках которой непрерывный процесс Я - синтеза, выражающийся в осознанной сборке личности из разрозненных фрагментов опыта, удержании противоречий и регулярной пересборке смысловых конструктов, выступает в качестве мощнейшего фактора органического развития мозга.

Рассматривая неокортекс как орган интеграции по самой его биологической природе, необходимо подчеркнуть, что именно эта структура отвечает за высшие когнитивные функции, абстрактное мышление, планирование и обработку сложных языковых моделей. Как указывал Лев Выготский, «высшие психические функции не надстраиваются механически над элементарными процессами, а представляют собой качественно новые смысловые системы» [2, с. 143]. По сути дела, новая кора выступает в роли естественного ассемблера, который непрерывно создает целостные картины мира из фрагментарных сигналов сенсорных модальностей, памяти и эмоциональных оценок. Философия синтализма, вводя в практику понятия декомпиляции и нового синтеза, лишь выводит эту автоматическую работу мозга на произвольный, рефлексивный уровень. Как известно, автоматический синтез часто оказывается неэффективным, поскольку он подвержен влиянию жестких когнитивных искажений, стереотипных паттернов и защитных механизмов. Когда же субъект осознанно берет на себя функцию интегратора собственного «Я», он заставляет неокортекс работать в режиме повышенной сложности, что активизирует скрытые резервы пластичности и стимулирует рост серого вещества. Майкл Мерзенич в своих фундаментальных

---

трудах напоминает, что «мозг спроектирован так, чтобы развиваться в ответ на вызовы внешней среды, но именно направленное внутреннее внимание запускает самые масштабные физические изменения в корковых репрезентациях» [11, с. 105]. Ричард Дэвидсон в своих лонгитюдных экспериментах экспериментально доказал, что «целенаправленное ментальное обучение способно вызывать измеримые анатомические изменения в префронтальных зонах коры» [10, с. 92].

По всей видимости, механизмы Я - синтеза можно уподобить экстремальному когнитивному тренингу, который подчиняется фундаментальному принципу сохранения синаптических связей в зависимости от интенсивности их использования. В частности, когда личность намеренно прибегает к процедуре декомпиляции, бережно разбирая свой прошлый опыт на отдельные составляющие, такие как телесные реакции, убеждения, уязвимости и аффекты, в этот процесс мгновенно вовлекаются дорсолатеральная и вентромедиальная зоны префронтальной коры, ответственные за рабочую память, торможение автоматизмов и переоценку. Дэниел Сигел подчеркивает, что «способность к ментализации и интеграции разрозненных состояний это является ключевым маркером нейробиологического здоровья» [12, с. 185]. Последующая за этим пересборка нового синтеза требует сложнейшей координации между удаленными областями неокортекса, включая речевые центры, зоны социального познания и планирования поведения, что при многократном повторении ведет к увеличению плотности дендритных шипиков. Более того, требование удержания взаимоисключающих языковых моделей в рамках принципа дополнительности нагружает переднюю поясную кору и островковую долю, активизируя рост связей с теменными областями мозга, что во многом отражает законы спекулятивного мышления, где «истина познается как единство противоположностей». Междисциплинарная сборка, практикуемая в IM - терапии, заставляет человека переключаться между научным, лингвистическим и культурологическим дискурсами, одновременно задействуя зоны Брока, Вернике и височно - теменной узел, что служит мощнейшим стимулом для утолщения миелина в составе ассоциативных пучков. Действительно, методологический синтез различных областей знания наглядно демонстрирует, что «междисциплинарность выступает как ключевой драйвер усложнения не только научных концепций, но и самой архитектуры познающего разума» [9, с. 204].

Следовательно, в синталистской парадигме психическое и физическое развитие предстают как абсолютно неразделимые грани единого органического процесса. Как утверждал Александр Тхостов, «телесность человека не является чисто биологической данностью, она насквозь семиотизирована и детерминирована психологическими механизмами сознания» [8, с. 64]. Постоянный мониторинг процесса сборки и развитое метапознание находят свой четкий нейроанатомический коррелят в виде увеличения объема серого вещества в префронтальной и передней поясной коре, что полностью согласуется с эмпирическими данными по интегративным и медитативным практикам. В то же

---

время, успешная интеграция новых, порой пугающих фрагментов реальности в автобиографическую память без их вытеснения в подсознание напрямую стимулирует нейрогенез в гиппокампе, увеличивая количество новых нервных клеток в зубчатой извилине. Важнейшим психологическим фактором здесь становится радикальное снижение уровня кортизола, ведь синталистская установка на полное принятие опыта и отказ от бесплодной борьбы с собственными внутренними состояниями, детально описанная Роберто Ассаджиоли как «деидентификация ради достижения высшего Я - синтеза», заменяет восприятие кризиса как угрозы на его трактовку как ценного ресурса для сборки. На фоне снижения стрессовой нагрузки и активации внутренней мотивации происходит усиленное выделение дофамина в префронтальной коре, что надежно закрепляет вновь сформированные синаптические связи.

Разумеется, особый интерес представляет использование данных механизмов в терапии психической травмы, которая, как принято считать, буквально замораживает неокортикальные связи, передавая оперативное управление поведением амигдале и стволовым структурам мозга. Осознанная декомпиляция травматического опыта в процессе Я - синтеза позволяет реорганизовать неокортикальные репрезентации, ослабляя деструктивное влияние миндалевидного тела и заставляя префронтальную кору эффективно координироваться с гиппокампом. Подобная перестройка созвучна современным технологиям цифрового моделирования сложных распределенных систем, где «сознание функционирует по принципу децентрализованной блокчейн - сети, непрерывно верифицирующей подлинность каждого блока памяти» [7, с. 91]. В конечном счете, философия синтализма полностью разрушает миф о мозге как о застывшей и неизменной биологической данности, утверждая человека в роли суверенного архитектора собственной нейронной сети. Каждый сознательный акт рефлексии, каждая попытка не отбросить, а интегрировать сложный или противоречивый фрагмент опыта буквально выстраивает новые нейроны и синапсы, превращая личность из пассивного пользователя биологического субстрата в его полноправного соавтора.

### **Список использованной литературы**

1. Ассаджиоли, Р. Психосинтез: теория и практика. — М.: REFL - book, 1994. — 317 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 2008. — 352 с.
3. Гегель, Г. В. Ф. Феноменология духа. — СПб.: Наука, 2006. — 444 с.
4. Дойдж, Н. Пластичность мозга. — М.: Эксмо, 2011. — 544 с.
5. Лапшова, Е. В. Нейропластичность и психическое развитие // Вопросы психологии. — 2020. — № 3. — С. 45–57.
6. Селезнёв, А. В. Интегральные практики и структурные изменения мозга // Нейронауки для психотерапии. — 2022. — № 1. — С. 23–38.

7. Тапскотт, Д. Цифровая экономика (метафора блокчейн - сознания). — М.: Эксмо, 1999. — 384 с.

8. Тхостов, А. Ш. Психология телесности. — М.: Смысл, 2002. — 287 с.

9. Широканова, Д. И. (ред.). Философские проблемы междисциплинарного синтеза. — Минск: БГУ, 2015. — 415 с.

10. Davidson, R. J., Begley, S. The Emotional Life of Your Brain. — New York: Hudson Street Press, 2012. — 304 p.

11. Merzenich, M. Soft - Wired: How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life. — San Francisco: Parnassus Publishing, 2013. — 290 p.

12. Siegel, D. J. The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are. — New York: Guilford Press, 2015. — 506 p.

© Солодилов Д.С., 2026

**Хачатурова Д. А.,**

преподаватель кафедры психологии  
и коррекционной педагогики

Армавирского государственного педагогического университета, Армавир, РФ

**Белоус О. В.,**

кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики

Армавирского государственного педагогического университета, Армавир, РФ

## **«ВЫСОКИЕ ЧУВСТВА» КАК ОСНОВА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ К.И.ПОДЫМЫ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

### **Аннотация**

В статье анализируется педагогическая технология гражданско - патриотического воспитания К.И. Подымы, основанная на апелляции к «высоким человеческим чувствам» — долгу, сопричастности, любви к Отечеству. На примере литературно - патриотического объединения «Шхуна ровесников» раскрывается роль эмоциональной сферы, диалога и совместной деятельности взрослых и детей в формировании гражданственности. Доказывается, что синергия эмоционального переживания, ценностного общения и коллективного творчества позволяет достичь устойчивых результатов в патриотическом воспитании подрастающего поколения.

### **Ключевые слова**

Гражданское воспитание, патриотическое воспитание, высокие чувства, К.И. Подыма, «Шхуна ровесников», совместная деятельность, диалог поколений, эмоциональная сфера, ценностные ориентации.

**Khachaturova D. A.**, lecturer at the department of psychology and correctional pedagogy of the Armavir State Pedagogical University, Armavir, the Russian Federation

**Belous O. V.**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Correctional Pedagogy at Armavir State Pedagogical University, Armavir, Russian Federation

## **"HIGH FEELINGS" AS A BASIS FOR CIVIL EDUCATION: K.I. PODYMA'S PEDAGOGICAL TECHNOLOGY AND MODERNITY**

### **Abstract**

*The article analyzes the pedagogical technology of civic - patriotic education by K.I. Podyma, based on an appeal to 'high human feelings' — duty, involvement, and love for the Motherland. Using the example of the literary - patriotic association 'The Schooner of Peers,' it reveals the role of the emotional sphere, dialogue, and joint activities of adults and children in the formation of citizenship. It is argued that the synergy of emotional experience, value - based communication, and collective creativity allows achieving sustainable results in the patriotic education of the younger generation.*

### **Key words**

*Civic education, patriotic education, high feelings, K.I. Podyma, "The Schooner of Peers", joint activities, dialogue between generations, emotional sphere, value orientations.*

Отличительной особенностью педагогической технологии гражданско - патриотического воспитания подрастающих поколений советской и российской молодежи К.И. Подымы является апелляция к высоким человеческим чувствам: к юношеской романтике, героизму, самопожертвованию, взаимовыручке, солидарности и коллективизму.

Высшие человеческие чувства – это эмоционально - ценностные состояния, связанные с духовно - нравственной сферой личности. С одной стороны, они обусловлены социальным и культурным уровнем развития общества, с другой – отражают зрелость мировоззрения личности, глубину самосознания и способность выходить за пределы утилитарных интересов.

Ключевым фактором в данном направлении методики выступает создание соответствующей среды, в которой высокие чувства могут быть реализованы. В технологии К.И. Подымы такая среда создается самими воспитанниками. Ведущим условием в данном случае выступает коллективное целеполагание, которое также задается высокими, благородными целями. Опора на литературно - языковое пространство «великого и могучего» позволяет «шхунатакам» ярко и нестандартно формировать свою традиционную клубную среду, априори задействуя высокие человеческие чувства: любовь, сострадание, совесть, чувство долга,

справедливость, благодарность, любознательность, восхищение прекрасным, ответственность за результат и др.

Все события из жизни «Шхуны ровесников» имеют яркую эмоциональную окраску: вдохновение и увлеченность активизируют творческое мышление, эстетические переживания стимулируют ассоциативность и воображение, пробуждают эмоциональную память и сопричастность к творчеству. Яркий послыл к такому пробуждению «дремлющих» у подростков и юношей сил мы видим на первых страницах книги «Счастливого плавания "Шхуна ровесников"»: «Мальчишки и девчонки! Романтики, фантазеры, непоседы! Слушайте все! В дальний путь отправляется "Шхуна ровесников". Большое плавание предстоит ей. Срочно требуется подобрать команду. Только уговор один: равнодушных на борт не берем. И нытиков тоже, и зазнаек. Пусть вспыхнет у нас не один спор. В спорах рождается истина» [7, с. 5].

В педагогической технологии гражданско - патриотического воспитания подрастающих поколений К.И. Подымы, приобщаясь к высоким чувствам, формирующаяся личность проходит духовное и нравственное становление, когда эмоции связывают человека с культурными традициями, этическими нормами, идеями добра и справедливости. В книге «Счастливого плавания "Шхуна ровесников"» смыслообразующим началом, эмоционально высоко поднимающим планку чувств в деятельности «шхунатиков», являются положения Устава: «"Шхуна ровесников" – то, без чего не могут жить отчаянные, мечтающие о кипящих буднях, живущие интересами комсомола, города, страны. Члены команды "Шхуны" – все, кто любит море, чтит традиции "ШР" и, как пламя в груди, несет романтику Революции, романтику "Бригантины"» [7, с. 30].

Высокие чувства (вера, надежда, преодоление трудностей, стремление к идеалу и пр.) служат внутренними ресурсами в трудных ситуациях, формируют устойчивые алгоритмы к их преодолению. В этом плане показателен девиз клуба: «Поднять паруса! Быть ветру! Лишь в бурях мужают и крепнут!.. Смело и бодро вперед!».

Высшие чувства способствуют духовному и нравственному становлению личности – эта аксиома широко реализовывалась в жизни воспитанников «Шхуны ровесников». К.И. Подымой описаны немало ситуаций, когда высокие чувства – альтруизм, способность к самопожертвованию и др. – выступали мотивами благородных поступков «шхунатиков». Например, эпизод с тушением природного пожара на горе Сахарная Голова: «Володя и Владик тушили огонь куртками. Сережа, Лена и Люда затапывали его ногами, забрасывали землей... Огонь медленно отступал. Разгоряченные ребята не замечали, что горят кеды и дымятся куртки. Они стояли на перевале, как на линии фронта, и метр за метром отступал, сдавался враг...» [7, с. 71].

В методике гражданского воспитания К.И.Подымы высокие человеческие чувства рождают мотивацию к самосовершенствованию. Чувство неудовлетворенности становится здесь толчком к саморазвитию, к творчеству, а

интеллектуальные чувства (радость открытия, упорство в поиске) поддерживают познавательную активность, образность мышления, фантазию «шхунатиков». В повести «Счастливого плавания "Шхуна ровесников"» ребята пишут свою виртуальную лоцию – путь добрых и интересных дел: «...Впереди у нас было море Рассветных Зорь – подготовка страницы для выпускников. Затем "Шхуна" должна пристать к острову Мужества – провести 22 июня траурную линейку, в четыре часа утра... После этого корабль уйдет в новый путь. В море Дружбы на летнем меридиане его экипаж ожидают встречи с ребятами разных городов...» [7, с. 41].

Таким образом, высокие чувства в педагогической технологии К.И.Подымы – это важный механизм развития: они формируют смыслы, мотивацию и нравственный каркас личности, обогащают познание и социальные связи, повышают психологическую устойчивость. В общественном воспитании, для развития высоких чувств у детей, крайне важно научить их эффективно взаимодействовать и адаптироваться к разнообразным и необычным обстоятельствам.

В социально - педагогическом наследии К.И.Подымы диалог и коммуникация – ключевые факторы гражданского воспитания молодежи. Они формируют не просто знание о правах и обязанностях, а живой опыт гражданской позиции через обсуждение и совместное действие. Школьная практика коммунарской методики И.П. Иванова, которую в совершенстве освоил молодой Константин Подыма, предопределила значение диалога и коммуникации как основы всей его дальнейшей жизни и деятельности.

В педагогической технологии гражданского воспитания К.И. Подымы диалог – это эффективная форма обучения навыкам критического мышления и коммуникации, тренировка умения мыслить системно и отвечать за свои слова. В методике К.И. Подымы коммуницирование – это еще и освоение языка гражданской сферы, когда через общение молодежь усваивает ключевые духовно - нравственные понятия, учится формулировать и обосновывать свою позицию, слушать и воспринимать альтернативные точки зрения, анализировать информацию и выстраивать логические цепочки рассуждений.

Однако важнейшим условием эффективности диалога и коммуникации в педагогической технологии К.И. Подымы является реализация знаний в действия, в поступки. Совместное обсуждение проблемы – это начало ее решения в практической сфере через совместные проекты. В произведении К.И. Подымы «Счастливого плавания "Шхуна ровесников"» образно представлены различные ситуации от рождения «шхунатиками» идеи до реализации ее в практике. Например, письмо сверстника вдохновило на проведение конкурса патриотической песни:

«– Слушайте! – медленно, растягивая слова, сказал капитан. – А ведь Валерий Несмелов подал "Шхуне ровесников" очень дельное предложение! Как считаете?

- Городской конкурс? – с полуслова догадался Шкуратов.
- Только, наверное, не туристских...
- Военно - патриотических! – предложил Корнев.

- По всем школам – отборочные вечера!
- В конце – большой городской вечер - концерт!» [7, с. 29].

В методике К.И. Подымы велика роль наставника – старшего товарища, умудренного опытом человека, служащего образцом для подражания. В деятельности «Шхуны» это выдающиеся люди своего времени, для которых подобраны соответствующие «должности» на судне: адмирал – наставник, впередсмотрящий, боцман, глашатай, рулевой, мичман и др. Опытный наставник направляет дискуссию, создает чувство сопричастности, значимости общего дела, подводит ребят к рефлексии. Вот как проходила встреча «шхунатиков» с глашатаем «Шхуны» Ю.Б.Левитаном – легендарным диктором Всесоюзного радио, народным артистом СССР, чей голос стал символом эпохи [2; 5; 8]:

«– А кто это? – простодушно спросил новенький.

– Диктор московского радио Левитан! – отчеканил Сережа. – Подожди, уже задают первый вопрос. Видишь, Володька поднял руку.

– Кем вы мечтали стать в четырнадцать лет?

– Киноартистом! – улыбнулся Юрий Борисович. – Жил я тогда во Владимире.

– А день начала войны помните? – спросила Надя Черная.

– Как же его забыть? Невозможно... – помолчав, серьезно сказал глашатай. – Вспоминаю июньское утро, ранний звонок домой. "Срочно, немедленно, бегом на работу!" – И вот, друзья, в двенадцать часов двадцать второго июня сорок первого года на весь мир прозвучали слова... Голос налился силой. Металл послышался в нем. – Граждане и граждане Советского Союза! Сегодня в четыре часа утра, без всякого объявления войны германские регулярные части атаковали границы Советского Союза...» [7, с. 62].

В методике К.И. Подымы по гражданско - патриотическому воспитанию, объединяющей усилия взрослых и детей, акцентируется плодотворный вектор на развитие гражданских чувств. Эта система воспитания концентрирует внимание на достижении высоких идеалов и эмоциональное обогащение через совместные действия. Она дает практический опыт участия в жизни общества, формирует ценностные ориентиры и навыки, необходимые для осознанной гражданской позиции.

Взрослые в методике К.И. Подымы – это прямые и непосредственные участники деятельности литературно - патриотического объединения «Шхуна ровесников». Более того, взрослость и детство в общих делах и идеях клуба – понятия весьма относительные. Многие воспитанники клуба, принимавшие участие в нем в подростковом и юношеском возрасте, становясь взрослыми, продолжали поддерживать тесные отношения со «Шхуной ровесников». Примером здесь служит образ самого Константина Ивановича Подымы, гордо носившего звание флаг - штурмана «Шхуны» и принимавшего самое активное участие в ее деятельности на протяжении всей своей жизни.

В деятельности «Шхуны» взрослые – значимые в социальном плане личности – с большим желанием включаются в клубную жизнь ребят. В методике К.И. Подымы

взрослые выступают не как «авторитеты», а как партнеры, что укрепляет доверие между поколениями, стимулирует инициативность детей и взрослых. Совместное обсуждение планов, голосование за идеи, коллективная отчетность – все это моделирует гражданские институты общества, предоставляет подросткам и юношам значимую для них практику демократических процедур и возможность самовыражения.

В книге «Счастливого плавания "Шхуна ровесников"» приводится переписка с известными людьми, осуществлявшими наставничество в воспитании молодого поколения «шхунатиков». Возьмем для примера Георгия Никитича Холостякова: его звание - вице - адмирал, он удостоен звания Героя Советского Союза и известен как один из ключевых фигур в организации защиты Новороссийска во времена войны [1; 4; 9]. Его участие в жизни «Шхуны» придавало деятельности ребят особую значимость, связывая их с великой историей страны.

Оценки и поощрения взрослого человека многое значат в формировании духовного мира ребенка. Понимая эту особенность подростков и юношей, К.И. Подыма в своей методике всемерно развивал контакты с авторитетными людьми своего времени. Гостями «Шхуны» были замечательные люди. Среди них прославленный летчик - испытатель СССР, новороссиец Константин Коккинаки [7, с. 40].

Взрослые в методике К.И.Подымы являются соучастниками общих с «шхунатиками» общественно - полезных дел. Муслим Магомаев – легендарный певец, народный артист СССР [3; 6] – писал в своем обращении к клубу: «Я прошу принять меня в личный состав "Шхуны ровесников". Постараюсь активно нести свою морскую вахту». Приказом № 340 Муслиму Магомаеву было присвоено звание боцмана "ШР"» [7, с. 57].

Современными последователями методики гражданско - патриотического воспитания молодежи на основе социально - педагогического опыта К.И.Подымы в ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» был организован студенческий клуб «Остров Единства и Добра». К участникам студенческого клуба в летний период присоединились студенты Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС) и казачата местных школ города Армавира. Объединенный студенческо - ученический отряд под флагом «Острова Единства и Добра» совершил многодневную экспедицию, в основе которой были положены традиции «Шхуны ровесников». Участники экспедиции оказали помощь администрации туристского приюта «Фишт» Кавказского государственного природного биосферного заповедника в уборке и вывозе бытового мусора, заготовке дров. Поход был приурочен к празднованию 80 - летия Победы советского народа в Великой Отечественной войне.

---

Таким образом, в технологии воспитания гражданственности К.И. Подымы три компонента – высокие чувства, диалог и совместная деятельность взрослых и детей – образуют неразрывное единство. Высокие чувства становятся тем эмоциональным катализатором, который побуждает подростка к действию. Диалог с выдающимися людьми и сверстниками превращает абстрактные идеи гражданственности в личный опыт, формирует эмпатию и социальную ответственность. Совместная деятельность переводит этот опыт в практическую плоскость, где происходит реальное служение обществу.

Методика К.И. Подымы учит не просто «любить Родину» абстрактно, а переживать эту любовь через конкретные дела, через общение с достойными людьми, через романтику общего дела. В эпоху, когда проблема подлинного, а не формального патриотического воспитания стоит особенно остро, обращение к наследию «Шхуны ровесников» и творческое развитие этого опыта в современных условиях представляется перспективным направлением педагогической науки и практики.

**Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках проекта № ППН – 24.1 / 8.**

#### Список литературы

1. Бессмертный полк. Россия. Холостяков Георгий Никитич [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.moypolk.ru/soldier/holostyakov-georgiy-nikitich> (дата обращения: 02.03.2026).
2. Левитан Юрий Борисович // ТАСС: [сайт]. – URL: <https://tass.ru/encyclopedia/person/levitan-yuriy-borisovich> (дата обращения: 02.03.2026).
3. Магомаев Муслим Магомедович // TvSeans.az: [сайт]. – URL: <https://tvseans.az/ru/person/9808/muslum-maqomayev> (дата обращения: 13.03.2026).
4. Музей Победы. Холостяков Георгий Никитич [Электронный ресурс]. – URL: <https://victorymuseum.ru/encyclopedia/heroes/kholostyakov-georgiy-nikitich> (дата обращения: 11.03.2026).
5. Музей ЦСДФ. Юрий Левитан [Электронный ресурс]. – URL: <https://csdfmuseum.ru/names/921-Юрий-ЛЕВИТАН> (дата обращения: 05.03.2026).
6. Магомаев Муслим Магомедович // WikiRank: [сайт]. – URL: [https://wiki.wikirank.net/ru/Магомаев,\\_Муслим\\_Магомедович](https://wiki.wikirank.net/ru/Магомаев,_Муслим_Магомедович) (дата обращения: 03.03.2026).
7. Подыма К.И. Счастливого плавания «Шхуна ровесников»! Документальная повесть.»: Детская литература; – Москва; – 1975. – 100 с.
8. Холостяков Георгий Никитич // Дорога Памяти: [сайт]. – URL: <https://1418museum.ru/heroes/72389949> (дата обращения: 03.03.2026).
9. Холостяков Георгий Никитич // Центральный военно-морской музей: [сайт]. – URL: <https://navalmuseum.ru/news?id=817> (дата обращения: 10.03.2026).

© Хачатурова Д.А., Белоус О.В., 2026

**Шахова Н.П.,**

педагог - организатор, педагог дополнительного образования  
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования  
«Белгородский Дворец детского творчества» г. Белгорода, РФ

## **ДЕТСКО - РОДИТЕЛЬСКАЯ СТУДИЯ КАК ПРОСТРАНСТВО СОТВОРЧЕСТВА (из опыта работы)**

**Аннотация:** В статье представлен практический опыт работы семейного клуба «Арт - династия» на базе детского объединения «Фантазеры» Белгородского Дворца детского творчества. Автор описывает действующую модель детско - родительской студии, раскрывает эффективные формы сотворчества с применением экологичных материалов (джута), методы вовлечения родителей в образовательный процесс и психолого - педагогические результаты совместной деятельности детей и взрослых.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, декоративно - прикладное творчество, семейный клуб, сотворчество, джутовая филигрань, из опыта работы, Дворец детского творчества.

В современной практике дополнительного образования назрела необходимость перехода от моно - обучения («педагог – ребенок») взаимодействия к поли - субъектному, где родитель становится полноправным участником творческого процесса. В Белгородском Дворце детского творчества этот переход успешно реализован через деятельность семейного клуба «Арт - династия» детского объединения «Фантазеры» и его ключевого направления – детско - родительской студии.

Для нашего учреждения, работающего в специфических условиях приграничного региона, этот формат стал не просто кружком по интересам, а важнейшим островком психологической безопасности, эмоциональной разгрузки и укрепления семейных ценностей средствами искусства.

В основе работы нашей студии лежит уход от традиционной схемы, где родитель выполняет роль «транспортного средства» (привел - забрал) или пассивного контролера или наблюдателя. В «Арт - династии» взрослый и ребенок садятся за один рабочий стол на равных правах.

Практика работы студии опирается на три внедренных принципа:

– «Воркшоп в четыре руки» – создание единого арт - объекта, где технологические задачи распределены по силам. Например, при изготовлении ажурных изделий из джута ребенок работает над выкладыванием простых узоров и завитков, а родитель помогает с фиксацией сложных швов или работой с клеевыми элементами.

– Пространство «ошибаться можно» – мы полностью исключили оценочный компонент. Опыт показал, что взрослые боятся неудач сильнее детей. Создание

терапевтической, поддерживающей среды помогло родителям преодолеть барьер «я не умею».

– Региональный культурный код – в содержание занятий мы органично вплели традиции Белгородчины. В детском объединении семьи знакомятся с традиционными ремеслами (плетение, ткачество), переосмысляя их в современных интерьерных решениях из экологически чистых материалов.

За время работы студии сформировался устойчивый комплекс эффективных форм взаимодействия:

– семейные субботние интенсивы: формат экспресс - курсов, удобный для работающих родителей. За 2 - 3 часа семья создает законченное изделие (сувенир в технике квиллинга, бисероплетения, джута или стильный декор для дома);

– арт - терапевтические сессии «Джутовая пластика»: работа с натуральным экологичным джутом стала одной из самых востребованных практик. Повторяющиеся, размеренные движения при скручивании нити и выкладывании ажурных узоров помогают детям и взрослым снимать накопившееся психоэмоциональное напряжение, развивают концентрацию, мелкую моторику и тактильную чувствительность;

– выставочный проект «Семейный вернисаж»: наши учащиеся и их родители участвуют в создании экспозиций в холлах Дворца творчества наравне с профессиональными педагогами. Выставка совместных работ – это мощный стимул для гордости ребенка за свою семью.

Реализуя данную модель, мы столкнулись с рядом живых педагогических вызовов:

– проблема «гиперопеки»: на первых занятиях мамы и папы стремились отобрать у ребенка инструмент, чтобы сделать поделку «идеальной» для выставки. Было принято решение – ввести жесткое правило зон ответственности. На этапе эскиза и базовой формовки главный – ребенок, родитель – подмастерье. На этапе детализации – они сотрудничают.

– временной дефицит: современный родитель перегружен, поэтому мы перешли на модульный график. Семья может записаться не на весь учебный год, а на конкретный короткий блок (например, «Новогодний декор из джута» или «Пасхальные традиции»).

Опыт функционирования детско - родительской студии показал высокие качественные результаты. Происходит глубокое понимание интересов своего ребенка, осваиваются новые способы бесконфликтного общения через совместную деятельность. Подростки, традиционно переживающие кризис авторитетов, начинают видеть в родителях увлеченных, творческих партнеров. Лучшим подтверждением эффективности работы студии «Арт - династия» служит живая обратная связь от наших участников:

Из отзывов участников студии (Ирина Ивановна, мама 12 - летней Полины):

*«Для нашей семьи субботние встречи в семейном клубе детского объединения «Фантазеры» Белгородского Дворца детского творчества стали настоящим спасением и главным островком спокойствия. В наше непростое время, когда вокруг много тревог, а будни перегружены школьными уроками и работой, здесь мы с дочерью просто выдыхаем.*

*Когда педагоги предложили нам поработать с джутом, я сначала растерялась – казалось бы, обычный грубый шпагат. Но то, как этот материал преобразуется в руках, стало для нас открытием! Мы крутили завитки, выкладывали узоры, и это оказалось невероятно медитативным процессом. За одним столом мы с Полиной открыли друг друга заново: я увидела, какая она усидчивая, а она, как мне кажется, стала больше ценить мою помощь, когда нужно было аккуратно зафиксировать сложный элемент клеем. Наша джутовая конфетница и ажурная салфетка теперь занимают самое почетное место на кухне. Это удивительно теплое ощущение, когда из простой бечевки рождается стильная вещь, а Полина с гордостью говорит всем гостям: «Это мы сделали вместе с мамой!»*

Для образовательной среды мы получили мощный, лояльный родительский актив. Участники студии сегодня выступают соорганизаторами наших крупных благотворительных ярмарок, оформления фотозон к городским праздникам, украшения коворкинг - зон и выставочных кубов.

Детско - родительская студия «Арт - династия» на базе Белгородского Дворца детского творчества доказала свою жизнеспособность и высокую социальную значимость. Объединяя усилия педагога - организатора, который выстраивает коммуникативное творческое пространство и событийный каркас, и педагога дополнительного образования, дающего технологическую базу, нам удалось создать живой, развивающийся организм. Совместный ручной труд в стенах Дворца стал эффективным инструментом трансляции семейных ценностей, сохранения культурной идентичности и психологической поддержки белгородских семей.

### **Литература**

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991.
2. Евладова Е. Б., Логинова Л. Г., Михайлова Н. Н. Дополнительное образование детей. – М.: ВЛАДОС, 2002.
3. Материалы по сохранению народных ремесел и промыслов Белгородской области.

© Шахова Н.П., 2026

**Ширнов С.А.**

СГУ имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов

## **ЦЕРКОВЬ И ГОСУДАРСТВО В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ОСНОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВОПРОСАХ ОБРАЗОВАНИЯ**

### **Аннотация**

Образование как один из важнейших институтов социализации личности выполняет множество функций. Само по себе образовательное пространство достаточно многогранно и включает разные уровни, государственные и частные учреждения, а также предполагает взаимодействие с другими институтами. В

начале XXI века возобновляется процесс взаимодействия государства и церкви в том числе в сфере образования для достижения определенной государством и обществом цели.

### **Ключевые слова**

Церковь, институт образования, стратегическое планирование, взаимодействие институтов.

Исходя из исторического анализа влияния религии на формирование института образования и обозначенной социальной и исторической обусловленности роли религии и церкви в становлении национальной культуры и формировании основ российской государственности, следует выявить специфику взаимодействия церкви и государства на современном этапе.

По мнению Н.А. Баранова, в 2000 - е гг. в Российской Федерации взаимоотношения стали строиться в большей степени на взаимной поддержке и доверии светской и духовной власти. Так, взамен на поддержку государство разрешает Церкви создание института армейского духовенства, проведение занятий по основам православной культуры и этики в школах, идет консолидированная работа по борьбе с наркотиками, алкоголизмом, безнравственностью, по возрождению величия державы... Церковь может взаимодействовать с государством в делах, служащих благу самой Церкви, личности и общества. Она призвана принимать участие в устройении человеческой жизни во всех областях, где это возможно, объединяя соответствующие усилия с представителями светской власти. [1; С. 99]

Так как образование является одним из важнейших институтов социализации личности и регулятором общественных отношений, важно понимать, какие участники образовательной политики какой вклад вносят в ее выстраивание и реализацию. Рассмотрим каким образом церковь входит в образовательное пространство на современном этапе.

В настоящее время отношения между церковью, государством и образованием строятся на поиске баланса между светским характером институтов и правом граждан на религиозное мировоззрение. В рамках светского государства образование носит также светский характер, что означает свободу от традиции религиозной включенности или религиозного доминирования. Тем не менее, начало XXI века ознаменовано соработничеством церкви и государства в разных делах, но в деле образования прежде всего.

Следует выделить следующие направления сотрудничества Церкви и государства в России в XXI веке: образование, культура, социальная помощь и благотворительность, миротворчество и диалог.

В сфере образовательной политики стало возможным создание совместных образовательных программ. Например, Церковь и государство объединяют усилия в области образования, чтобы воспитывать молодое поколение в духе патриотизма, уважения к традициям и ценностям. Ярким примером тому является

---

введение в общеобразовательную школу курса "основы религиозных культур и светской этики", "основы духовно - нравственной культуры народов России". Дисциплина ОРКСЭ была призвана модернизировать содержание общего образования для решения значимых социальных и педагогических задач.

В «Концепции преподавания «Основ духовно - нравственной культуры народов России»» отмечается, что сохранение традиционных российских духовно - нравственных ценностей является важнейшим приоритетом Российской Федерации на современном этапе. Именно эти ценности объединяют Россию как многонациональное и многоконфессиональное государство.

Формами реализации предметной области «Основы духовно - нравственной культуры народов России» являются как урочная, так и внеурочная деятельность. Внеурочная деятельность может быть организована в различных формах: художественные студии; спортивные православные клубы и различные юношеские организации; краеведческая работа; научно - практические конференции; школьные научные общества и олимпиады, а также военно - патриотические объединения. Внеурочная деятельность (в отличие от урочной) реализуется на добровольной основе в соответствии с выбором учеников и их родителей.

Необходимо отметить, что предметная область ОДНКНР способствует:

формированию интереса к культуре народов, населяющих территорию нашей страны; формированию представлений о светской этике, религиозной культуре народов России; осознанию и принятию приоритетной значимости духовных ценностей; освоению научных знаний о культуре и ее функциях; раскрытию общечеловеческих ценностей.

Что касается непосредственно религиозного образования, то оно имеет свою собственную многоуровневую структуру.

Т.С. Комашинская выделяет несколько основных ступеней:

1. Начальная ступень, когда закладывается основа для формирования последующих знаний и ценностных установок. Начальная ступень изучения православия открыта как для детей, так и для взрослых. На данной ступени присутствуют различные формы обучения, посредством которых можно получить православное образование. Исторически наиболее значимой формой на начальной ступени всегда являлось семейное образование, подкрепляемое богатыми православными традициями.[2; С. 37]

2. Основная ступень, представленная православными гимназиями. Гимназия представляет собой тип общеобразовательной школы, в которой объединяются религиозно - нравственное воспитание детей и современное естественнонаучное и гуманитарное образование. Гимназия безусловно выполняет требования федерального государственного образовательного стандарта, но дополнительно изучаются предметы, формирующие православное мировоззрение, например: основы православной веры, Закон Божий, церковнославянский язык. Основная цель образовательной и

воспитательной программы гимназии заключается в том, чтобы сформировать у учащихся целостное христианское мировоззрение.

3. Профессиональная ступень нацелена на подготовку специалистов, имеющих компетенции для работы в церковной сфере. Профессиональное православное образование в Российской Федерации делится на среднее профессиональное образование (колледжи) и высшее образование: бакалавриат, специалитет, магистратура и подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура и докторантура). Система православного образования в РФ включает также дополнительное профессиональное образование, куда относятся курсы повышения квалификации и программы, направленные на углубление знаний в выбранной области.

Современная система высшего образования в России включает бакалавриат (4 года обучения), магистратуру (2 года). Во некоторых вузах имеется специалитет, где обучение длится 5 лет.

4. Ступень научной подготовки. Ступень научной подготовки нацелена на обучение решению исследовательских задач в конкретных научных областях. Выпускники высших православных учебных заведений имеют право получить послевузовское профессиональное образование. В 2016 году начал свою работу первый в истории России объединенный диссертационный совет по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по специальности 26.00.01 – Теология. Диссертационный совет образован на базе Общецерковной аспирантуры и докторантуры им. святых равноапостольных Кирилла и Мефодия. Открытие диссертационного совета стало возможно благодаря начавшейся еще в 1990 - х годах целенаправленной работе Русской православной церкви по созданию научной отрасли «теология» в образовательном пространстве Российской Федерации. И только в 2015 году теология была признана научной специальностью решением президиума Высшей аттестационной комиссии.

Таким образом следует отметить, что Церковь играет важную роль в сохранении культурного наследия, а государство оказывает поддержку в его популяризации. Церковь способствует становлению нравственных качеств как отдельно взятой личности, так и в целом духовному развитию населения. Достигая согласия и консолидации общества на духовном уровне, обеспечивается укрепление гражданского общества.

#### **Список использованной литературы:**

1. Баранов, Н.А. Взаимодействие церкви и государства в современной России // Человек. Сообщество. Управление. 2009. - №4, С. 97 - 108
2. Комашинская, Т.С. О православном образовании в современной России // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2020. N 435. - С. 35 - 42

© Ширнов С.А., 2026

**Шкомбарова Е.В.,**

К.э.н., магистр психологии, заместитель декана  
АНО ВО «Восточно - Европейский Институт психоанализа»  
Санкт - Петербург, Российская Федерация

## **КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ «ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ДОВЕРИЕ» В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ**

### **Аннотация**

В статье анализируется феномен технологического доверия как общепсихологического конструкта. На стыке психологии личности, когнитивной и субъектно - деятельностной психологии предлагается методологическая основа для интеграции взаимодействия «человек — технологический агент» в общую структуру психических процессов. Рассматривается трансформация базового доверия к миру, процессы ментального моделирования сложных систем, а также личностные смыслы передачи контроля и функций управления искусственному интеллекту.

### **Ключевые слова**

Технологическое доверие, доверие к искусственному интеллекту, общая психология, субъектно - деятельностный подход, антропоморфизация, ментальные модели, эпистемическое доверие, эффект автоматизации.

### **Annotation**

The paper analyzes the phenomenon of technological trust as a general psychological construct. At the intersection of personality psychology, cognitive psychology, and the subject - activity approach, a methodological framework is proposed to integrate «human - technological agent» interaction into the general structure of mental processes. The study examines the transformation of basic trust in the world, the processes of mental modeling of complex systems, and the personal meanings associated with delegating control and management functions to artificial intelligence.

### **Keywords**

Technological trust, trust in AI, general psychology, subject - activity approach, anthropomorphization, mental models, epistemic trust, automation bias.

Традиционно общая психология формировала свою систему категорий на основе субъект - объектных отношений «Субъект — Объект» или интерсубъективного взаимодействия «Субъект — Субъект». С внедрением и развитием систем генеративного искусственного интеллекта (ИИ) и автономных моделей происходят изменения статуса технических устройств и цифровых систем. Технологии перестают быть просто инструментарием и системы ИИ обретают протосубъектные признаки: поведенческую автономию, способность к самообучению и вероятностному принятию решений.

В связи с этим перед общей психологией встает задача: концептуализировать феномен технологического доверия не как частную утилитарную позицию

пользователя, а как базовое психическое отношение, затрагивающее агентные характеристики, когнитивную и личностную структуры человека.

Цель работы — обосновать статус технологического доверия как общепсихологической категории, раскрыть его структуру и механизмы функционирования с позиции системного подхода в условиях цифровизации.

Определение общепсихологических оснований технологического доверия требует перехода от технической оценки интерфейса к инвариантным характеристикам психологической природы феномена доверия. Опираясь на признаки психологического феномена доверия необходимо учесть фактор неопределенности и риска в ситуации, когда у субъекта возникает ощущение потери полного контроля, сопровождающееся проявлением уязвимости. Субъект ставит значимые для себя ценности в зависимость от действий Другого. Доверие может рассматриваться как психологический кредит, выдаваемый до получения доказательств надежности. [1,2]

При взаимодействии с ИИ эти признаки сохраняются, но приобретают иную форму из-за специфики восприятия нечеловеческого агента. Развивая идеи о базовом доверии к миру, можно заметить, что интеллектуальная цифровая среда стала неотъемлемой частью этого «мира». Следовательно, технологическое доверие становится проекцией базового доверия личности на специфический сегмент— искусственные интеллектуальные системы. [3]

С позиции субъектно - деятельностного подхода технология, в том числе цифровая, долгое время представлялась средством, инструментом деятельности. В условиях автономии систем ИИ происходит частичное делегирование субъектности. Человек вступает в отношения совместной деятельности с системой, что делает доверие необходимым условием интеграции этой системы в структуру психической регуляции. [2, 3]

Внутренняя концептуализация технологического доверия обеспечивается интеграцией двух базовых механизмов психики: когнитивным моделированием и личностной антропоморфизацией.

Взаимодействуя с психической репрезентацией цифровой технологии, субъект конструирует ментальную модель, определяющую либо рациональное доверие к предсказуемому алгоритму, либо когнитивный диссонанс в условиях перцептивной и смысловой неопределенности, невозможности объяснить действия ИИ, выражающийся в деструктивном отчуждении или мистификации.

Возникающий эффект антропоморфизации автономных действий ИИ актуализирует феномен эпистемического доверия, при котором внешняя связность ответов и встроенные алгоритмы иллюзии эмпатии системы снижают базовую тревогу пользователя, одновременно редуцируя критичность его перцепции. Согласно общепсихологическому подходу (Д. Спербер, П. Фонаги) эпистемическое доверие в данном случае выполняет роль защитного механизма психики, при которой внешняя когнитивная беглость и лингвистическая связность текста ошибочно идентифицируются субъектом как маркеры достоверности.

---

Концептуализация технологического доверия в рамках общей психологии позволяет сделать следующие выводы: технологическое доверие — это сложное системное психическое отношение субъекта к миру искусственных агентов, включенное в общую структуру регуляции деятельности и базирующееся на оценке уязвимости и риска. Механизм формирования этого феномена опирается на рациональное конструирование ментальной модели системы и психологические феномены антропоморфизации и эпистемического доверия к алгоритму.

Одним из направлений будущих исследований в общей психологии может стать изучение трансформации высших психических функций человека в условиях разделения субъектности и когнитивной нагрузки с технологическими агентами.

### **Список использованной литературы:**

1. Hoff K. A., Bashir M. Trust in Automation: A Systematic Review of Influencing Factors // Human Factors. — 2015 (Updated systematic review perspective, 2024 / 2025).
2. KPMG & University of Melbourne. Trust, attitudes and use of Artificial Intelligence: A global study 2025 // KPMG International. — 2025. (страница доступа)
3. Sperber, D., Clément, F., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origgi, G., & Wilson, D. (2010). Epistemic vigilance. *Mind & Language*, 25(4), 359–393.

© Шкомбарова Е.В., 2026

---

## СОДЕРЖАНИЕ

Аленушкина Е. К., Вострикова Е. Г. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЯХ	3
Анцева Л.А. СОВРЕМЕННАЯ БИБЛИОТЕКА ВУЗА: БАЛАНС МЕЖДУ КОВОРКИНГОМ И ПРОДВИЖЕНИЕМ ЧТЕНИЯ	5
Гарбузов А.И. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: ОТ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ МОДЕЛИ К СУБЪЕКТНОЙ	7
Грицаенко Е. М. ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕРНЕТ - ЗАВИСИМОСТИ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ СТУДЕНТОВ	13
Дергунов М. Г. СОЦИАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ	20
Жужома Ю.Н. ЮНИТ - ЭКОНОМИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	26
Кожухова В. К. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ УЛИЧНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ С ДЕВУШКАМИ – СТУДЕНТКАМИ	31
Лисняк И.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОСЕТИ LOOKU В ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗ КУЛЬТОВОГО ГЕРОЯ	33
Мосолова Е. А. ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО - РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ	40
Нехорошкина А.А., Шевченко В.И., Васильева И.В. РАЗВИТИЕ НАУЧНО - ТЕХНИЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ СТРОИТЕЛЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТРОИТЕЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ	44
Новакова Ю.С. ТВОРЧЕСТВО, КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ДЕТЕЙ	47

Панкратов А.С. РЕКУРСИВНОЕ САМОПОДОБИЕ И ИЕРАРХИЯ НАБЛЮДАТЕЛЯ: ОПЕРАТОРНАЯ МОДЕЛЬ МЕТАКОГНИТИВНОГО ИЗМЕРЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	51
Попкова А.В. НАРУШЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО - ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ	62
Семак М.М. РАБОТА В КАДРЕ: ВЛИЯНИЕ ВНЕШНЕГО ВИДА ВЕДУЩЕГО ИНФОРМАЦИОННЫХ ПРОГРАММ НА ВОСПРИЯТИЕ ЗРИТЕЛЕЙ	67
Семёнова А.А. ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	71
Солодилов Д. С. ВЛИЯНИЕ КОГНИТИВНЫХ ПРАКТИК Я - СИНТЕЗА НА СТРУКТУРНУЮ АРХИТЕКТУРУ И ОРГАНИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ НЕОКОРТЕКСА	75
Хачатурова Д. А., Белоус О. В. «ВЫСОКИЕ ЧУВСТВА» КАК ОСНОВА ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ К.И.ПОДЪИМЫ И СОВРЕМЕННОСТЬ	80
Шахова Н.П. ДЕТСКО - РОДИТЕЛЬСКАЯ СТУДИЯ КАК ПРОСТРАНСТВО СОТВОРЧЕСТВА (из опыта работы)	87
Ширнов С.А. ЦЕРКОВЬ И ГОСУДАРСТВО В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ОСНОВАНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВОПРОСАХ ОБРАЗОВАНИЯ	89
Шкомбарова Е.В. КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ «ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ДОВЕРИЕ» В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ	93

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Сборник статей  
по итогам  
Международной научно-практической конференции  
30 июня 2026 г.

В авторской редакции

In the author's edition

Авторы дали полное и безоговорочное согласие по всем условиям Договора о публикации материалов, представленного по ссылке <https://ami.im/avtorskiy-dogovor/>

The authors gave full and unconditional consent to all the terms of the Agreement on the publication of materials presented at the link <https://ami.im/avtorskiy-dogovor/>

Подписано в печать 01.07.2026  
Формат 64x90/16.  
Печать: цифровая.  
Гарнитура: Tahoma  
Усл. печ. л. 6,00.  
Тираж 500.  
Заказ 1107.

Signed for printing on 01.07.2026  
Format 64x90/16.  
Printing: digital.  
Typeface: Tahoma  
Conv. print l. 6.00.  
Circulation 500.  
Order 1107.

---

**АГЕНТСТВО  
МЕЖДУНАРОДНЫХ  
ИССЛЕДОВАНИЙ**  
<https://ami.im>

e-mail: [info@ami.im](mailto:info@ami.im)

**AGENCY  
OF INTERNATIONAL  
RESEARCH**  
+7 347 29 88 999