



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru

ISSN: 2542-1263



№1(104)

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

МОСКВА, 2026



НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам СIV международной
научно-практической конференции*

№ 1(104)
Январь 2026 г.

Издается с октября 2016 года

Москва
2026

УДК 159.9+37

ББК 74+88

Н34

Председатель редакционной коллегии:

Лебедева Надежда Анатольевна – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

Иванова Светлана Юрьевна – канд. пед. наук, доцент кафедры оздоровительной физической культуры Кемеровского

государственного университета, РФ, Кемеровская область, г.Кемерово;

Кузьменко Наталья Ивановна - к.п.н., доцент ВАК, заведующий кафедрой социальных дисциплин, ГБПОУ «Магнитогорский педагогический колледж»;

Сидячева Наталья Владимировна - канд. психол. наук, зав. кафедрой социальной психологии МГОУ, профессор Российской Академии Естествознания.

Н34 Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам СIV междунар. науч.-практ. конф. – № 1(104). – М.: Изд. «МЦНО», 2026. – 58 с.

ISSN 2542-1263

Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ББК 74+88

ISSN 2542-1263

© «МЦНО», 2026

Содержание

Раздел 1. Педагогика	5
1.1. Общая педагогика, история педагогики и образования	5
ДЕФИЦИТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ШКОЛАХ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ Кириллова Ирина Ильинична	5
1.2. Теория и методика профессионального образования	12
ПОЛ КИДС КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Драч Тамара Леонидовна	12
РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ Осинцева Марина Александровна	19
МОДЕЛИРОВАНИЕ НЕЛИНЕЙНЫХ СИТУАЦИОННЫХ СЦЕНАРИЕВ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ПРЕСЕЧЕНИЮ ПРЕСТУПЛЕНИЙ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ Попов Александр Владимирович Овсянников Александр Дмитриевич	27
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ТАКТИЧЕСКОГО ДИАЛОГА КАК ФАКТОРА ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД Попов Александр Владимирович Овсянников Александр Дмитриевич	33
ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ Ұбырахым Нұрдай Сәбитқызы Қуат Нар	39

Раздел 2. Психология	44
2.1. Общая психология, психология личности, история психологии	44
ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И ПРОГРАММА ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ УСПЕШНОСТИ ПЕРВОГО ИНТЕРВЬЮ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ Кононова Светлана Вадимовна	44
2.2. Педагогическая психология	50
СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РЕЧЕВОМУ ДЕФЕКТУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФФН И ЗАИКАНИЕМ Трач Юлия Дмитриевна	50

РАЗДЕЛ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ДЕФИЦИТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ШКОЛАХ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Кирилова Ирина Ильинична

магистрант,
Уфимский университет
науки и технологий,
РФ, г. Уфа

SHORTAGE OF PEDAGOGICAL PERSONNEL IN SCHOOLS: INTERNATIONAL EXPERIENCE

Kirilova Irina Ilinichna

Master's Student,
Ufa University of Science
and Technology,
Russia, Ufa

Аннотация. В статье рассматривается проблема нехватки педагогических кадров в школах на международном уровне. Приводится анализ ситуации в Германии, Израиле, США и Индонезии: описываются размер дефицита учителей, называются причины возникновения проблемы и меры, которые предпринимаются или обсуждаются в каждой из стран. Цель работы – показать глобальный характер дефицита педагогов в школах и разнообразие подходов к его преодолению.

Abstract. The article examines the issue of teacher shortages in schools at the international level. It provides an analysis of the situation in Germany, Israel, the United States, and Indonesia: the scale of the teacher deficit

is described, the causes of the problem are identified, and the measures being implemented or discussed in each country are outlined. The purpose of the study is to demonstrate the global nature of the teacher shortage in schools and the diversity of approaches to addressing it.

Ключевые слова: дефицит педагогических кадров; нехватка учителей; школьное образование; квалификация педагогов, устранение кадрового дефицита.

Keywords: teacher shortage; lack of teachers; school education; teacher qualifications, resolving the personnel shortage.

В последние годы по всей России отмечают нехватку школьных учителей. Так, в 2023 году в СМИ публиковали статьи о результатах опроса среди руководителей образовательных учреждений, который провёл «Народный фронт. Аналитика»: оказалось, что примерно в 40% российских школ были открыты вакансии для педагогов [1]. В 2025 году, по оценке Министерства просвещения, нехватка педагогов в школах страны составила 1,75% [2].

Однако дефицит школьных учителей – это не уникальное для России явление. Согласно отчету ЮНЕСКО, опубликованному в 2023 году, по всему миру для обеспечения доступности начального и среднего образования к 2030 году потребуется 44 миллиона новых учителей. При этом 7 из 10 набранных учителей нужны будут для обеспечения среднего общего образования [9].

Дефицит педагогических кадров представляет глобальный вызов, актуальный как для развитых и развивающихся стран, так и для бедных государств и стран с переходной экономикой. Ниже рассмотрим, как эта проблема проявляется в зарубежных странах – Германии, Израиле, США и Индонезии.

Германия. Дефицит учителей к 2030 году в этой стране оценивается в 80–150 тысяч человек, что составляет от 10% до 20%. Проблема проявляется неравномерно в зависимости от уровня образования и предметной области. Особенно остро нехватка учителей ощущается в начальной школе и в сфере образования для людей с особыми потребностями. В обеих областях к квалификации и навыкам преподавателей предъявляются специфические требования. Если говорить о дефиците педагогов в зависимости от предмета, то сильнее всего нехватка ощущается в дисциплинах STEM (науки, технологии, инженерия и математика).

Здесь, по сравнению с гуманитарными науками, более остро стоит вопрос не только о количестве учителей, но и об уровне

их квалификации. Это может сказаться на качестве подготовки учащихся по важным для современной экономики и востребованных на рынке труда направлениях.

Свою роль в растущем дефиците школьных преподавателей играют и старение педагогического состава, а также отток из профессии. Ожидается, что в ближайшие годы ситуацию усугубит выход на пенсию большого числа опытных учителей [4].

Еще одна проблема, с которой столкнулась Германия, – неравномерное распределение педагогических кадров по федеральным землям. В восточных землях, таких как Саксония-Анхальт, обеспеченность учителями в 2022 году составила 92%, тогда как в Сааре и Рейнланд-Пфальце дефицита официально не зафиксировано. Региональные различия есть и в квалификации учителей, потому что система их подготовки организована на уровне отдельных земель [7].

Одна из мер, которые предпринимаются в Германии для устранения дефицита школьных педагогов, состоит в привлечении к преподаванию людей, которые не получали педагогического образования, но имеют образование по соответствующему предмету. Например, в Саксонии к 2025 году планировали набрать 105 тысяч новых учителей начальных классов. В Берлине с 2022/2023 учебного года всем новым выпускникам педагогических вузов начали предлагать трудоустройство на условиях государственной службы. Ождалось, что это позволит привлекать педагогов из других федеральных земель. Несмотря на указанные меры, проблему полностью решить не удалось. Однако ситуация улучшилась: если в августе 2022 года количество вакантных должностей, согласно оценке Немецкой ассоциации учителей, составляло 30 тысяч, то в январе 2023 года по данным министерства требовалось уже 12,3 тысячи педагогов. Однако эта разница может объясняться разными подходами к оценке, а не реальным изменением положения дел. При этом по результатам опроса более тысячи директоров 67% респондентов назвали недостаток персонала самым большим вызовом для школ [4].

Израиль. Дефицит педагогов в Израиле имеет как количественные, так и качественные проявления.

По данным PISA 2018, нехватка учителей ощущается примерно в 37,7% школ. При этом средний показатель по ОЭСР значительно ниже – 27,1%. На сложившуюся в стране ситуацию повлияли снижение набора на педагогические программы, низкий процент входа в профессию выпускников этих программ, высокая текучесть кадров, которая наиболее проявлена среди молодых учителей. В частности, в 2010 году после первого года работы из профессии ушли 5,8% учителей, в 2018 – 10,8%.

В 2021 году свои позиции покинули 21% педагогов с опытом работы менее пяти лет [3, с. 8].

Наряду с кадровым дефицитом, в Израиле существует серьезная проблема с уровнем подготовки педагогов. К примеру, в начальных школах 49% учителей математики и 64% учителей иврита не имеют соответствующего образования по этим предметам. На уровне средней школы показатели еще выше: 59% и 74% соответственно. Это создает риски для качества обучения, особенно по основным дисциплинам [3, с. 12].

Среди мер, которые предпринимаются в Израиле для борьбы с дефицитом учителей, – предоставление полных стипендий и ежемесячных пособий для студентов педагогических программ, кампании в медиа, направленные на формирование позитивного общественного восприятия профессии учителя, а также дифференцированное финансирование педагогических институтов. Однако описанные меры часто оказываются разрозненными, краткосрочными и недостаточно скоординированными, что снижает их общую эффективность. Выстроить эффективную политику в этой сфере проблематично в том числе из-за отсутствия централизованной системы сбора данных о предложении и спросе на учителей.

Ключевыми элементами, которые необходимы для решения проблемы, можно назвать наличие надежных данных, обеспечение долгосрочного финансирования задействованных общественных институтов и сотрудничество между разными учреждениями [3].

США. Нехватка учителей в США наблюдается уже давно, но, несмотря на многочисленные новостные публикации о кадровом дефиците в школах, долгое время на национальном уровне эта проблема не была изучена. Как и в других странах, сложности есть как с заполнением вакансий, так и с квалификацией педагогов. Например, в штате Флорида в 2023/2024 учебном году было открыто около 4,8 тысяч вакансий, как минимум у 23,1 тысячи учителей не было полной сертификации для преподавания их предмета, при этом 155,8 тысячи человек фактически работали учителями на полную ставку. В Джорджии необходимой квалификации не было более чем у 24,4 тысячи учителей, при том, что на полную ставку работало примерно 123,6 тысячи педагогов [8, с. 6]. Если оценивать долю учителей без соответствующей квалификации, то гораздо худшее положение у штата Невада, где 29,5% учителей из 22,5% педагогов не соответствовали стандартам [8, с. 14].

Существующий дефицит усугубляется оттоком кадров из школ. Основными причинами называются низкая заработка плата, чрезмерная нагрузка, недостаток поддержки со стороны администрации и общества и проблемы с дисциплиной в классах. Многие учителя ощущают

перегрузку административными задачами и бумажной работой, из-за чего у них не остается ресурсов на профессиональное развитие.

В некоторых регионах текучесть педагогических кадров выше из-за недостатка программ, нацеленных на поддержку и удержание квалифицированных кадров в школах. Особенно остро проблема с оттоком учителей стоит в малообеспеченных районах. Самыми проблемными для укомплектования педагогическим составом являются следующие предметы: математика, естественные науки и иностранные языки. В результате возникает своеобразный порочный круг: снижение качества образования ведет к падению успеваемости, что, в свою очередь, усложняет работу учителей и способствует их последующему оттоку [5].

На федеральном уровне в США для борьбы с дефицитом учителей обсуждаются инициативы по установлению минимального размера заработной платы учителей по всей стране.

На уровне штатов целевые программы уже реализуются. Так, в Иллинойсе в 2023 году целенаправленно были выделены средства на решение проблемы нехватки учителей и переданы в школы, где незаполненных вакансий было больше всего. Среди других возможных мер, которые могли бы исправить ситуацию, предлагаются:

- увеличение нагрузки на уже работающих учителей;
- привлечение к преподаванию людей без педагогического образования;
- возвращение на работу учителей, вышедших на пенсию;
- признание квалификации педагогов с зарубежным образованием;
- проведение общенациональной кампании по популяризации профессии учителя;
- сокращение оттока студентов педагогических программ [5, с. 14-15].

Как можно заметить, многие из представленных мер способны улучшить ситуацию только в краткосрочной перспективе и не способны обеспечить приток в профессию высококвалифицированных педагогических кадров. Хотя в некоторых случаях целевые программы помогают решить проблему в отдельных округах, общегосударственного решения пока не найдено.

Индонезия. Учителя в Индонезии делятся на две категории, а именно на преподавателей государственного гражданского аппарата (ASN), то есть государственных служащих, и учителей, которые не принадлежат к ASN. Дефицит педагогических кадров в стране носит масштабный характер и сопровождается рядом системных проблем в сфере управления человеческими ресурсами в образовании. На 2024 год,

по данным Министерства образования и культуры, в Индонезии насчитывается 3 385,2 тысячи учителей, при этом потребность в педагогических кадрах в государственных школах составляла 2 161,8 тысячи человек. Чтобы исправить ситуацию, планировалось задействовать 1 294,4 тысячи учителей из ASN, а также 363,8 тысячи учителей, не работающих в ASN [6, с. 346-347].

К факторам, из-за которых образовался такой острый дефицит, относятся:

- низкая профессиональная подготовка педагогов;
- неэффективность образовательных программ и программ повышения квалификации;
- частая ротация и переводы учителей;
- коррупция в образовательной сфере;
- низкая заработная плата;
- влияние политики, в том числе политических движений, на сферу образования;
- региональные, территориальные и социальные различия в доступе к образованию [6, с. 351-354].

Чтобы исправить ситуацию, в Индонезии принимается множество разнообразных мер.

Это создание экономических стимулов – повышение заработной платы, чтобы привлекать более квалифицированные кадры и снизить отток специалистов в другие сферы, а также стипендии на время обучения. Для повышения уровня квалификации предлагается пересмотреть и унифицировать требования. По закону в Индонезии для работы учителем требуется как минимум степень бакалавра в области, связанной с образованием.

Однако на практике выпускники с высшим образованием в других сферах могут с легкостью получить сертификат учителя, если сдадут профессиональный экзамен (PPG). В рамках решения задачи по обеспечению высокого уровня квалификации педагогов в школе необходимо ввести специализированное обучение кандидатов в учителя с учетом региональной специфики – географии, социальных и культурных условий [6, с. 356].

Еще одно важное направление работы по решению проблемы с нехваткой учителей связано с процедурой их набора. Набор учителей в ASN инициируется правительством Индонезии и происходит централизованно, с определенной периодичностью.

Однако это не позволяет оперативно реагировать на непредвиденные обстоятельства, такие как перевод учителя на другую должность, увольнение или смерть. Чтобы устранить недостатки этой системы, предлагается провести оценку эффективности системы рекрутинга и разработать разнообразные процедуры набора. Это позволит расширить

круг потенциальных кандидатов и сделать систему найма более гибкой и адаптивной к текущим потребностям [6, с. 357].

Таким образом, для рассмотренных стран характерны неравномерное распределение учителей, нехватка специалистов по определённым предметам (особенно в STEM-дисциплинах и иностранных языках), отток кадров из-за низкой заработной платы, высокой нагрузки и недостаточной поддержки. Для решения проблемы предлагаются различные меры: от привлечения людей без педагогического образования до повышения зарплат и пересмотра программ подготовки учителей.

Список литературы:

1. Мишина В., Штурма Я. Формульное безобразие: в школах не хватает физиков и математиков [Электронный ресурс] // Сетевое издание IZ.RU. – URL: <https://iz.ru/1584290/valeriia-mishina-iana-shtrurma/formulnoe-bezobrazie-v-shkolakh-ne-khvataet-fizikov-i-matematikov> (дата обращения: 30.09.2025).
2. Минпросвещения оценило нехватку педагогов в школах РФ в 1,75% [Электронный ресурс] // Информационное агентство ТАСС. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/23640447> (дата обращения: 02.10.2025).
3. Donitsa-Schmidt, S. Teacher shortage in Israel: a policy analysis of recruitment, preparation, and retention [Электронный ресурс] // Journal of Education for Teaching. – 2025. – URL: <https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2563153> (дата обращения: 15.10.2025).
4. Kreienbaum M.A., Wüllner, S. Teacher Shortages in Germany – Causes, Countermeasures, and Assessments by Educational Scientists // Teacher shortage in international perspectives: Insights and responses. – Wiesbaden: Springer VS, 2025. – P. 291-312.
5. Nguyen, T.D., Liam, C.B., Bruno, P. What do we know about the extent of teacher shortages nationwide? A systematic examination of reports of U.S. teacher shortages // AERA Open. – 2024. – Vol. 10 №1. – P. 1-18.
6. Rahyasih, Y., Ruhimat, M.D.C., Kunmei, L. Promoting the strategic education policy: how to resolve the teacher shortage in Indonesia? // Journal of Education and Teaching (JET) – 2025. – Vol. 6 №2. – P. 345-364.
7. Seeliger, S., Håkansson Lindqvist, M. Dealing with teacher shortage in Germany – A closer view of four federal states // Education Science. – 2023. – Vol. 13 №227. – P. 1-13.
8. Tan, T. S., Comai, S., Patrick, S. K. State teacher shortages 2025 update: Teaching positions left vacant or filled by teachers without full certification [Электронный ресурс] // Learning Policy Institute. – URL: <https://learningpolicyinstitute.org/product/state-teacher-shortages-vacancy-resource-tool-2025> (дата обращения: 11.10.2025).
9. The teachers we need for the education we want – The global imperative to reverse the teacher shortage: fact sheet. – Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2023. – 20 p.

1.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПОЛ КИДС КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Драч Тамара Леонидовна

*соискатель образовательно-научной степени
кафедры теории и методики физической культуры
Львовского государственного
университета физической культуры
им. И. Боберского,
тренер -хореограф
Школы воздушной акробатики Шоколад,
Украина, г. Львов*

POLE KIDS AS A MEANS OF PHYSICAL DEVELOPMENT FOR MIDDLE SCHOOL AGE CHILDREN

Drach Tamara Leonidivna

*Candidate for an educational
and scientific degree
In the Department of Theory
and Methods of Physical Culture,
Lviv State University of Physical
Culture named after I. Bobersky,
Coach-choreographer of the School
of Dance and Aerial Acrobatics “Chocolate”,
Ukraine, Lviv*

Аннотация. В статье рассматривается актуальный вопрос физического развития детей среднего школьного возраста. Обоснована целесообразность использования pole kids (пол кидс) как адаптированного направления пол-спорта в работе с детьми 10–15 лет. Целью статьи является теоретическое обоснование и анализ возможностей использования пол кидс как средства физического развития детей среднего школьного возраста. Сделан вывод, что пол кидс является эффективным, современным и перспективным средством физического развития детей среднего школьного возраста, которое при соблюдении методических

принципов и правил безопасности может способствовать не только улучшению физического состояния, но и формированию устойчивой мотивации к занятиям физической культурой, самореализации и здоровому образу жизни. Перспективы дальнейших исследований заключаются в разработке научно обоснованных методик занятий и экспериментальной проверке их эффективности.

Abstract. The article discusses the topical issue of physical development of middle school children. It substantiates the expediency of using pole kids as an adapted form of pole sports in working with children aged 10–15. The purpose of the article is to provide a theoretical justification and analysis of the possibilities of using pole kids as a means of physical development for middle school children. It concludes that pole kids is an effective, modern, and promising means of physical development for middle school-aged children, which, when methodological principles and safety rules are followed, can contribute not only to improving physical condition, but also to forming a lasting motivation for physical education, self-realization, and a healthy lifestyle. Prospects for further research lie in the development of scientifically based training methods and experimental testing of their effectiveness.

Ключевые слова: пол кидс; физическое развитие; дети среднего школьного возраста; физическое воспитание; пол-спорт; двигательная активность; хореографическая подготовка; безопасность занятий.

Keywords: pole kids; physical development; middle school children; physical education; pole sports; physical activity; choreographic training; safety of classes.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими задачами. Современное состояние физического здоровья детей среднего школьного возраста характеризуется снижением уровня двигательной активности, ухудшением физической подготовленности и ростом количества нарушений опорно-двигательного аппарата. Традиционные формы физического воспитания не всегда соответствуют интересам и мотивационным потребностям подростков, что снижает их эффективность. В связи с этим актуальной является проблема поиска инновационных, привлекательных и в то же время безопасных средств физического развития детей.

Пол кидс как адаптированное направление пол-спорта может стать эффективным инструментом решения этой задачи, поскольку сочетает элементы гимнастики, хореографии и акробатики, обеспечивая комплексное воздействие на организм ребенка. Исследование этого направления имеет важное практическое значение для совершенствования

системы физического воспитания, расширения спектра внешкольных физкультурно-оздоровительных занятий и формирования устойчивой мотивации детей к здоровому образу жизни.

Анализ последних исследований и публикаций. В научных трудах отечественных и зарубежных исследователей значительное внимание уделено проблемам физического развития детей среднего школьного возраста, влиянию различных видов двигательной активности на формирование физических качеств, осанки и психоэмоционального состояния, в частности этой темой занимались такие ученые, как Портна И. Л., Иванько В. В. (2020). Исследования в области гимнастики, хореографии, акробатики и танцевальных видов спорта доказывают их эффективность в развитии координации, гибкости, силы и выносливости в работах Сосиной В.Ю. (2021), Тодоровой В.Г. (2018).

Отдельные научные работы посвящены пол-спорту как новому виду спортивной деятельности, его структуре, соревновательным правилам и физиологическому воздействию на организм, а именно Sobko I.M., Velieva A.R., Sobko Y.O., Slastina O.O. (2022), Kartali I. (2018). Однако большинство этих исследований ориентированы на взрослых спортсменов или студенческую молодежь. Вопросы использования пол-кидс именно в работе с детьми среднего школьного возраста освещены недостаточно и носят фрагментарный характер.

Нерешенные части общей проблемы. Несмотря на рост популярности пол кидс, в научно-методической литературе недостаточно обосновано его влияние на физическое развитие детей среднего школьного возраста. Требуют дальнейшего изучения вопросы методики построения занятий, оптимальной дозировки нагрузок, возрастных ограничений по выполнению отдельных элементов, а также психолого-педагогические аспекты занятий и преодоление социальных стереотипов в отношении этого направления.

Цель статьи (постановка задачи). Целью статьи является теоретическое обоснование и анализ возможностей использования пол кидс как средства физического развития детей среднего школьного возраста.

Задачи статьи: охарактеризовать возрастные особенности физического и психоэмоционального развития детей 10–15 лет; проанализировать специфику направления пол кидс и его адаптацию для детского возраста; определить структуру и содержание занятий по пол кидс; обосновать влияние занятий на развитие основных физических качеств; очертить требования к безопасности и соревновательной деятельности детей среднего школьного возраста.

Изложение основного материала исследования. Современная система физического воспитания детей требует постоянного

обновления и внедрения новых форм двигательной активности, которые соответствовали бы возрастным, психологическим и социальным потребностям подрастающего поколения. Особенно актуальным это является для детей среднего школьного возраста (10–15 лет), которые находятся в сложном переходном периоде от детства к юности. В это время происходит интенсивное физическое, психоэмоциональное и социальное развитие, формирование самооценки, интересов и способов самовыражения [1, с.90].

Одним из современных направлений, приобретающих популярность среди детей и подростков, является pole kids (пол кидс) – адаптированное для детского возраста направление пол-спорта, сочетающее элементы хореографии, гимнастики и акробатики на пилоне. В контексте роста интереса к нетрадиционным формам физической активности актуальным является научное осмысление возможностей пол кидс как средства физического развития детей среднего школьного возраста [11].

Средний школьный возраст охватывает период примерно от 10–11 до 14–15 лет (5–9 классы). Это этап интенсивных морфофункциональных изменений, обусловленных процессами полового созревания, активным ростом костной и мышечной систем, совершенствованием нервно-мышечной координации. Наряду с физическими изменениями происходит становление личности, растет потребность в самовыражении, признании и социальном взаимодействии [1, с.91].

Дети этого возраста достаточно чувствительны к оценкам внешности, физических возможностей и результатов деятельности. Поэтому организация физкультурно-оздоровительных занятий должна учитывать не только физиологические, но и психологические особенности, обеспечивая положительную мотивацию, поддержку самооценки и эмоциональный комфорт.

Пол-дэнс как сочетание танцевального и гимнастического искусства начал активно развиваться в Украине в 2000-х годах. Сначала он воспринимался как фитнес-направление, ориентированное преимущественно на взрослых женщин. Открытие первых специализированных студий в крупных городах Украины около 2010 года способствовало его дальнейшей популяризации.

Важным этапом институционализации стало основание в 2009 году Международной федерации пол-спорта (IPSF), что способствовало формированию четких правил, классификаций и соревновательной системы. Со временем пол-дэнс приобрел статус полноценного вида спорта, который делится на спортивное (силовое) и артистическое (эстрадное) направления. Сейчас украинские спортсмены успешно

представляют страну на международных соревнованиях, а пол-спорт активно развивается как среди взрослых, так и среди детей [9].

Пол-кидс – это специально адаптированное направление пол-данса для детей, учитывающее их возрастные, физиологические и психологические особенности. Занятия характеризуются сдержанностью движений, использованием более безопасных и технически доступных элементов, а также сочетанием работы на пилоне с хореографией и общей акробатической подготовкой.

Несмотря на существующие стереотипы и предвзятое отношение со стороны отдельных родителей и педагогов, связанные с ассоциациями пол-данса со стриптизом, пол-кидс постепенно завоевывает признание как эффективное средство физического воспитания. Практика показывает, что систематические занятия способствуют развитию силы, гибкости, выносливости, координации движений, а также формированию танцевальности и артистических навыков.

Занятия пол-кидс для детей среднего школьного возраста имеют четкую методическую структуру и включают следующие составляющие: разминку, направленную на подготовку опорно-двигательного аппарата и профилактику травматизма; основную часть, предусматривающую изучение элементов и связей на пилоне; заминку, которая способствует восстановлению организма после нагрузок [4, с.110].

В процессе подготовки к соревнованиям целесообразно дополнительно включить занятия по хореографии и акробатике. Дети этого возраста уже способны работать с драматическими и образными постановками, передавать эмоциональное состояние, характер и сюжет номера [2, с.33].

Дети среднего школьного возраста могут осваивать как статические, так и динамические элементы на пилоне, выполнять связки из одного или нескольких элементов. В базовый арсенал входят различные подлазы, висы, шпагаты на пилоне, стойки, перевороты и элементы у пилона. В то же время существует перечень запрещенных элементов, особенно для дебютантов, которые из-за высокого уровня сложности и травмоопасности не рекомендуются для выполнения [10].

Поскольку в этом возрасте продолжается формирование скелета и мышечного корсета, чрезвычайно важно соблюдение техники безопасности, использование матов, контроль за симметричностью выполнения элементов с обеих сторон тела. Это способствует правильному формированию осанки и профилактике искривлений позвоночника, в частности сколиоза.

Дети среднего школьного возраста участвуют в соревнованиях в соответствии с возрастными и квалификационными категориями

(дебют, начинающие, любители, полупрофессионалы и т. д.). Важным аспектом является соблюдение регламентированных требований к костюмам, прическам и использованию аксессуаров [11].

Для участников в возрасте до 16 лет строго запрещаются костюмы эротического характера. Допускаются только сценические образы, соответствующие возрасту, имеющие воспитательный характер и не нарушающие этических норм. Регламент четко определяет степень закрытости костюма, запрещает использование элементов, которые улучшают сцепление с пилоном или могут быть травмоопасными [9].

Важной составляющей занятий по пол кидс является хореографическая подготовка. В этом возрасте дети способны выполнять базовые упражнения классического тренажа у пилона, а также осваивать современные танцевальные стили (modern, contemporary, jazz-funk, folk-modern, demi-classic и т.д.). Привлечение хореографии повышает художественную ценность номеров, способствует развитию исполнительского мастерства и положительно влияет на результаты соревнований [3, с.34].

Выводы и перспективы в этом направлении. Пол кидс является эффективным, современным и перспективным средством физического развития детей среднего школьного возраста. Это направление обеспечивает комплексное воздействие на организм ребенка, сочетая развитие физических качеств с формированием артистических, технических и личностных компетенций. При соблюдении методических принципов, возрастных ограничений и правил безопасности пол кидс может выступать не только как форма двигательной активности, но и как средство самореализации и профессионального самоопределения в будущем.

Список литературы:

1. Портна І. Л., Іванько В. В. Виховання витривалості у дітей середнього шкільного віку на уроках фізичної культури. Науковий часопис українського державного університету імені михайла драгоманова. Серія 15, 2020. №1(121), с. 90-93.
2. Сосіна В.Ю. Хореографія в спорті: навч. посіб. Київ: Олімпійська література; 2021. 276 с.
3. Тодорова В.Г. Хореографічна підготовка в техніко-естетичних видах спорту: монографія. Львів: ЛДУФК; 2018. 252 с.
4. Agans J.P., Davis J.L., Vazou S. & Jarus T. Self-determination through circus art: the study of youth development in the context of new activities. Youth Dev., 2019. №14 т.3, с.110-129
5. Dale J.P. The future of pole dance. Australasian Journal of Popular Culture, 2013, №2 т.3: с.381-396.

6. Kartali I. Pole dance fitness. 1st edition. Meyer & Meyer Media; 2018. 416 p.
7. Saldana C.G.O, Gavira J.F., Oliver A.J.S.. Evaluation of motivational factors in the practice of pole sport: preliminary validation. Revista de psicología del deporte 2017, Vol.26: p. 62-67.
8. Sobko I.M., Velieva A.R., Sobko Y.O., Slastina O.O. Factors of special physical fitness of athletes involved in Pole Sports. Health, Sport, Rehabilitation.2022. Vol.8, №4, p. 42-53.
9. POSA Pole sports and art federation [Internet]. URL: <https://www.posaworld.org/documents/> (дата звернення: 21.05.2025 р.)
10. Pole UNIVERSE 2021 [Internet]. URL: <http://www.royalpole-dance.com/pu.html> (дата звернення: 21.05.2025 р.)
11. Ukrainian Pole sport and Aerial acrobatics Federation [Internet]. URL: <https://www.polesportua.org/sport-na-piloni>. (дата звернення: 21.05.2025)

РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ

Осинцева Марина Александровна

канд. пед. наук, доц.,
Тюменский индустриальный университет,
РФ, г. Тюмень

RISKS AND OPPORTUNITIES OF APPLYING AI IN TEACHING MATHEMATICS AT HIGHER EDUCATION

Osintseva Marina Aleksandrovna

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Tyumen Industrial University,
Russia, Tyumen*

Аннотация. В статье рассматриваются риски и возможности применения технологий искусственного интеллекта в процессе преподавания математики в высшей школе. Автор анализирует дидактический потенциал искусственного интеллекта, связанный с индивидуализацией обучения, разработкой образовательных материалов, визуализацией абстрактных математических понятий и повышением учебной мотивации обучающихся.

Abstract. This article analyses the risks and opportunities of applying artificial intelligence technologies in teaching mathematics at higher education institutions. The author analyzes the didactic potential of AI related to the individualization of learning, the development of educational materials, the visualization of abstract mathematical concepts, and the enhancement of students' learning motivation.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровизация, мотивация к учебной деятельности, визуализация.

Keywords: Artificial intelligence, digitalization, motivation for learning activities, visualization

Одной из наиболее значимых тенденций, наблюдаемых в современной сфере образования, выступает технологизация. Данная тенденция проявляется в повышении роли технологий в организации процесса обучения с целью улучшения качества обучения и повышения академических результатов учащихся [7, с. 44].

Математическое образование – одно из направлений, где активно внедряются современные цифровые технологии. Как известно, математическая подготовка выступает фундаментом как для развития интеллектуального потенциала обучающихся, так и для освоения множества профессиональных дисциплин. Математика формирует способность к анализу, логическому мышлению, абстрагированию, структурированию информации и решению задач высокой степени сложности. На уровне вузовского образования математика выступает не только академической дисциплиной, направленной на освоение совокупности формул и теорем, но и системой методов исследования для множества других дисциплин. Математика в вузовском обучении выполняет инструментальную функцию и обеспечивает «универсальный язык научного знания, который позволяет описывать закономерности любой природы – физические, биологические, экономические, инженерные» [9, с. 323].

Современная эпоха характеризуется усиливающейся ролью математики в формировании личности. Математика, будучи естественно-научной дисциплиной, обладает колоссальным потенциалом в плане развития продуктивного мышления и восприятия, речи, навыков аргументации [3, с. 52]. Студент вуза, владеющий математическим аппаратом, получает широкий спектр возможностей для анализа явлений, выявления причинно-следственных связей, оценки рисков, составления разного рода прогнозов. Подобные навыки во многом детерминируют качество профессиональной подготовки выпускника вуза. В данной связи вузы стремятся к обновлению методологических подходов к преподаванию математики, к сочетанию конвенциональных форм преподавания с инновационными [9, с. 323].

Неоднократно доказано, что комплексное внедрение онлайн-ресурсов, компьютерных программ и искусственного интеллекта повышает эффективность преподавания математики [4, с. 156]. Возникновение и популяризация технологий, основанных на искусственном интеллекте, привело к потребности в пересмотре традиционных методологических подходов [11, с. 537].

Помимо множества преимуществ, связанных с интеллектуализацией преподавания математики, все чаще исследователи обращают внимание на риски и барьеры, возникающие в связи с применением машинного разума.

Прежде всего, следует выделить риски замены педагогов и сужение спектра функций, выполняемых ими. Несмотря на то, что искусственный интеллект (далее – ИИ) пока не заменил вузовских преподавателей, он уже достаточно часто играет роль их ассистента или даже коллеги. Преподаватели обращаются к интеллектуальным ресурсам

при подготовке обучающего контента для учащихся, при организации контроля знаний, самостоятельной работы. Как известно, педагоги высшей школы зачастую являются перегруженными работой – за счет выполнения работы с документами, подготовки к занятиям, проверки домашних заданий и тестов. ИИ может сокращать эту нагрузку и высвобождать больше времени для творческого, продуктивного труда [8, с. 59]. Исследователи говорят о возможном появлении виртуальных преподавателей, которые смогут полностью заменить «человеческий» педагогический труд. При этом полное исключение педагога едва ли возможно – даже за самым продвинутым ИИ должен быть организован контроль со стороны высококвалифицированного педагога [8, с. 61].

В большинстве исследований и публикаций, посвященных рассматриваемой нами тематике, отмечается, что ключевым преимуществом ИИ-систем является индивидуализация обучения [5, с. 83]. В обучении математике в вузах индивидуализация крайне важна: учащиеся поступают из различных школ, имеют разные уровни подготовки, разные «пробелы», разный опыт в сфере изучения математики.

ИИ-системы способны анализировать индивидуальные особенности студентов, идентифицировать их сильные и слабые стороны, на основе чего адаптировать учебный материал, предлагать персонализированные задания, корректировать темп обучения. Таким образом, уже с первого курса ИИ-система «выравнивает» уровень подготовки всех студентов и устраниет пробелы в базовых математических знаниях, что в последующем поможет всем учащимся успешно овладевать более продвинутые математические концепции.

Данная особенность ИИ-систем, по мнению ряда специалистов, сопряжена с рядом рисков. Речь идет о чрезмерной индивидуализации учебного процесса, что потенциально ограничивает долю и роль совместной аудиторной групповой работы. В рамках «классических» групповых занятий по математике учащийся стакивается с необходимостью устного формулирования своих мыслей, аргументов, объяснения причинно-следственных связей.

Важным элементом процесса освоения математики в вузе выступает коллаборация. Коллаборативное обучение опирается на тезис о том, что знание формируется в процессе социального взаимодействия. В контексте высшего математического образования взаимодействие способствует освоению абстрактных математических концепций через диалог и совместное решение задач. В вузовской практике коллаборативное обучение реализуется посредством: работы в малых группах при решении задач; коллективного доказательства теорем; проектно-исследовательской деятельности

(моделирование, вычислительные эксперименты); проблемно-ориентированного обучения.

Лишаясь подобной коммуникативной практики, учащийся существенно ограничивает свои возможности в развитии речевых навыков [2, с. 111]. Можно также отметить риски смещения акцента на узкотематические знания в ущерб развитию метапредметных компетенций и навыков (критическое мышление, креативность, сотрудничества) [5, с. 86].

Данная проблема также связана с тем, что далеко не всегда качество работы ИИ-системы можно проверить. Искусственный интеллект перерабатывает текст математической задачи, перефразируя и заменяя слова на синонимы. Разумеется, перифразу подвергаются все слова, в том числе и названия, устойчивые сочетания, термины. Это приводит к тому, что иногда текст утрачивает свой первоначальный смысл [2, с. 112].

Достаточно часто педагоги и учащиеся прибегают к помощи чат-ботов для объяснения материала и решения задач. В таких случаях используются т.к. промты – заданные сценарии поисковых запросов. Сегодня большинство пользователей воспринимают информацию, предлагаемую чат-ботами, как априорно корректную. В действительности же такие программы пока еще несовершенны, в связи с чем они могут выдавать некорректные ответы, размытые формулировки, информацию, дословно переведенную с английского языка [1, с. 5].

Одним из преимуществ интеллектуальных систем выступает возможность разработки образовательных материалов. В традиционных вузовских учебниках по математике задачи нередко носят стереотипный, алгоритмический характер, что приводит к формальному усвоению материала и снижению учебной мотивации. Искусственный интеллект позволяет преодолеть данный недостаток за счёт генерации вариативных и проблемно-ориентированных заданий, требующих аналитического мышления, доказательных рассуждений и применения междисциплинарных знаний. Интеллектуальные обучающие системы способны автоматически конструировать задачи различного уровня сложности на основе заданных условий. Кроме того, ИИ может адаптировать содержание заданий к индивидуальному уровню подготовки обучающихся.

Таким образом, использование искусственного интеллекта в разработке учебных материалов по математике способствует обновлению дидактического инструментария, преодолению однообразия учебных заданий и формированию у студентов устойчивого интереса к изучению математических дисциплин. В условиях высшего образования это особенно важно для развития критического мышления, самостоятельности и готовности к решению сложных профессиональных задач.

Отдельно выделим потенциал визуализации и повышения интерактивности обучающего контента. ИИ создает наглядные электронные материалы, презентации; игры и задания, направленные на применение и закрепление изученного материала; анимированные модели; интерактивные упражнения [6, с. 1208].

Потенциал ИИ в плане наглядности и визуализации особенно значим в контексте обучения математике. Дело в том, что математическое знание по своей природе носит абстрактный и формально-логический характер, вследствие чего многие понятия, структуры и зависимости затруднены для непосредственного восприятия и визуального представления. В условиях вуза провести реальные эксперименты, демонстрирующие возможности математики в разных сферах человеческой деятельности не всегда представляется возможным [10, с. 222]. Интеллектуальные системы позволяют преодолеть данный барьер за счёт использования динамических, интерактивных и адаптивных визуализаций, которые обеспечивают переход от формально-символического уровня представления математических объектов к их наглядно-образной интерпретации. С помощью технологий ИИ становится возможным моделирование многомерных пространств, параметрических зависимостей, сложных процессов, что существенно расширяет дидактический инструментарий преподавателя.

Тем не менее, вышеописанные возможности также сопряжены с рисками представления некорректной информации. Более того, чтобы успешно пользоваться новейшими интеллектуальными технологиями, преподаватель должен обладать высоким уровнем цифровых компетенций. Отсутствие системных курсов повышения квалификации для педагогов является одной из ключевых проблем внедрения технологий искусственного интеллекта в сферу образования. Более того, для эффективного использования современных интеллектуальных систем преподаватель должен понимать принципы функционирования ИИ, иметь навыки работы с цифровыми образовательными платформами и способности интегрировать данные технологии в учебный процесс [12, с. 168]. Недостаточный уровень указанных компетенций формирует риск неготовности педагогических кадров к цифровой трансформации математического образования. Из вышесказанного следует, что подготовка и переподготовка учителей математики должна предполагать, помимо прочего, освоение компетенций в области цифровой грамотности, креативного мышления и инновационного подхода к разработке учебных материалов [6, с. 1207].

Множество программ и приложений, основанных на ИИ, имеют в своей основе игровые механики. Геймификация в образовательном

процессе представляет собой педагогическую технологию, основанную на использовании игровых механик и элементов в неигровом контексте с целью повышения учебной мотивации и вовлечённости обучающихся [11, с. 537]. К числу основных достоинств геймификации в преподавании математики относится повышение учебной мотивации. Наряду с очевидными преимуществами, геймификация обладает рядом ограничений. Так, к примеру, чрезмерное использование игровых элементов может смещать акцент с содержания обучения на внешние стимулы, снижая глубину осмыслиения учебного материала. В стремлении адаптировать материал под игровой формат существует риск упрощения сложных теоретических понятий. Таким образом, геймификация обладает значительным педагогическим потенциалом, способствуя повышению мотивации и интереса обучающихся. Однако её применение должно носить методически обоснованный характер.

Наконец, следует отметить риск ухудшения качества обучения математике за счет изменения подходов к контролю знаний. Технологии на основе ChatGPT и других генераторов контента ощутимо изменили подходы к самостоятельной работе студентов и к контролю их знаний. Боты, генерирующие контент, позволяют студентам выполнять в автоматическом режиме практически любые тесты, решать кейсы и задачи, писать курсовые и выпускные квалификационные работы.

С педагогической точки зрения данное явление можно оценивать двояко: с одной стороны, подобные инструменты могут использоваться в качестве вспомогательных средств для анализа информации, структурирования материала, с другой – их неконтролируемое применение формирует серьёзные риски для качества подготовки, подменяя процесс самостоятельного познавательного усилия формальным получением готового результата.

Автоматическое выполнение заданий снижает уровень когнитивной активности студентов, препятствует развитию аналитического и критического мышления, а также искажает объективную оценку уровня сформированности профессиональных компетенций. В контексте математического образования это особенно критично, поскольку освоение дисциплины предполагает поэтапное логическое рассуждение, доказательство и интерпретацию полученных результатов, а не только получение корректного ответа.

По прогнозам скептиков, ИИ-системы и их широкое внедрение в математическое образование приведет к тому, что у студента более не будет потребности запоминать, анализировать, делать самостоятельные выводы – он будет полностью полагаться на технологии. Использование технологии искусственного интеллекта вместо самостоятельного

выполнения заданий неизбежно приведет к снижению способности к самостоятельному мышлению [2, с. 111].

Все это ставит под сомнение уровень подготовки специалиста и его реальные возможности выполнять профессиональную деятельность [2, с. 111].

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам.

- Возникновение технологий, основанных на искусственном интеллекте, привело к потребности в пересмотре традиционных методологических подходов к обучению математике в вузах.

- Внедрение ИИ в процесс преподавания математики в вузе обладает как преимуществами, так и недостатками. Искусственный интеллект в системе высшего математического образования обладает значительным дидактическим потенциалом, прежде всего за счёт возможностей индивидуализации учебного процесса. Существенным преимуществом является также автоматизированная разработка и адаптация учебных материалов. Использование ИИ способствует повышению наглядности, интерактивности обучения, в том числе за счёт элементов геймификации, что может усиливать вовлечённость студентов и стимулировать их познавательную активность. В совокупности данные факторы позволяют рассматривать ИИ как эффективный инструмент обогащения традиционных педагогических практик в преподавании математики.

- Среди рисков и ограничений ИИ в обучении математике отметим следующее.

- Одним из ключевых является угроза вытеснения или сужения роли преподавателя, а также иллюзия возможности полной замены педагогического труда виртуальными системами. Чрезмерная индивидуализация, обеспечиваемая ИИ, может приводить к снижению доли коммуникации в обучении. Существенной проблемой остаётся сложность верификации результатов работы ИИ-систем, которые могут генерировать некорректные решения, терминологические искажения и содержательные ошибки. Дополнительные риски связаны с геймификацией. Использование генераторов контента подрывает ценность самостоятельной интеллектуальной деятельности студентов.

Список литературы:

1. Аглямзянова, Г. Н. Использование искусственного интеллекта в качестве самоучителя при обучении математике в высшей школе / Г. Н. Аглямзянова, Л. Е. Волков, Л. З. Гумерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-1. – С. 4–6.

2. Акимова, Н. В. Риски образования в эпоху искусственного интеллекта / Н. В. Акимова // *Rhema*. Рема. – 2025. – № 2. – С. 107–117.
3. Биджиев, Д. У. О современных подходах к математическому образованию / Д. У. Биджиев // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2019. – № 64-1. – С. 51–54.
4. Белова, Д. В. Использование онлайн-ресурсов и систем компьютерной математики для повышения качества обучения студентов, изучающих дисциплины «Линейная алгебра» и «Математический анализ» в высших учебных заведениях / Д. В. Белова, Е. А. Ветренко, А. В. Пономарев, О. В. Федосеева, Н. Н. Шадрина // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 10-2 (89). – С. 151–160.
5. Гулынина, Е. В. Искусственный интеллект и персонализированное обучение: перспективы и вызовы в контексте преподавания математики / Е. В. Гулынина, А. Д. Омарова // *Педагогическое образование в России*. – 2024. – № 4. – С. 82–92.
6. Дербуш, М. В. Технология подготовки будущих учителей математики к использованию нейросетей для разработки дидактических материалов / М. В. Дербуш // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. – 2025. – № 8. – С. 1206–1215.
7. Исламгереева, Я. С. Искусственный интеллект и его роль в образовании / Я. С. Исламгереева, И. В. Мерзликина // *Colloquium-journal*. – 2022. – № 31 (154). – С. 42–46.
8. Новашина, М. С. Педагогика высшей школы в современных цифровых реалиях / М. С. Новашина // *Вестник МГУКИ*. – 2022. – № 6 (110). – С. 57–62.
9. Оразова, М. А. Математическое образование в университетах: традиции, современные подходы и перспективы развития / М. А. Оразова // *Наука и мировоззрение*. – 2025. – № 62. – С. 322–328.
10. Паштаев, Б. Д. Возможности современных технологий в активизации познавательной деятельности в процессе преподавания математики студентам нематематических специальностей / Б. Д. Паштаев, С. Т. Гамзагаева, Г. С. Атагишиева // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2025. – № 87-1. – С. 220–223.
11. Саранчин, В. К. Возможности применения искусственного интеллекта в преподавании в агронженерных вузах / В. К. Саранчин, Б. С. Кривошея, А. П. Климов, Я. А. Чусов // *Московский экономический журнал*. – 2024. – № 5. – С. 531–546.
12. Соколов, Н. В. Искусственный интеллект в образовании: анализ, перспективы и риски в РФ / Н. В. Соколов, В. Г. Виноградский // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2022. – № 76-2. – С. 166–169.

МОДЕЛИРОВАНИЕ НЕЛИНЕЙНЫХ СИТУАЦИОННЫХ СЦЕНАРИЕВ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ПРЕСЕЧЕНИЮ ПРЕСТУПЛЕНИЙ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Попов Александр Владимирович

ст. преп. кафедры
специальной тактики учебно-научного
комплекса специальной подготовки
Московского ордена Почета
Университета МВД России
имени В. Я. Кикотя,
РФ, г. Москва

Овсянников Александр Дмитриевич

преподаватель кафедры
специальной тактики учебно-научного
комплекса специальной подготовки
Московского ордена Почета
Университета МВД России
имени В. Я. Кикотя,
РФ, г. Москва

Аннотация. В статье обосновывается необходимость модернизации практической подготовки сотрудников полиции в контексте роста вызовов, связанных с высокой степенью неопределенности на месте происшествия. Анализируются проблемные факторы: дефицит исходной информации от оператора «112», необходимость принятия решений в условиях временного дефицита и вариативного поведения нарушителя, риски вмешательства третьих лиц. Основной тезис заключается в том, что для формирования устойчивых профессиональных навыков и морально-психологической готовности требуется внедрение в учебный процесс интерактивных практических занятий с использованием статистов, чье поведение носит нелинейный и непредсказуемый характер. Особый акцент делается на отработку принципа «трех К» (Контроль себя, Контроля противника, Контроль окружающего пространства) как рефлекторной основы безопасности и правомерного применения мер принуждения. Предлагаемая методика направлена на снижение рисков для жизни сотрудников и повышение эффективности их действий.

Ключевые слова: морально-психологическая готовность, профессиональная подготовка сотрудников полиции, ситуационная тренировка, неопределенность, принцип «трех К», применение мер принуждения, моделирование преступлений.

Введение

Современная оперативная обстановка предъявляет повышенные требования к морально-психологической и профессиональной готовности личного состава органов внутренних дел. Особую сложность представляют ситуации пресечения преступлений, к которым сотрудники полиции прибывают, обладая зачастую минимальной и противоречивой информацией. Это связано с особенностями работы системы «112», где оператор, принимающий вызов, физически не может получить от заявителя, находящегося в состоянии стресса, исчерпывающие данные о характере происшествия, количестве и вооруженности правонарушителей, наличии угроз для окружающих. Как следствие, прибывающая на место группа действует в условиях информационного вакуума, высокой степени неопределенности и острого дефицита времени на оценку обстановки и принятие решения.

В данных условиях классические, линейные схемы отработки действий («преступник оказывает сопротивление – сотрудник применяет приемы задержания») становятся неэффективными. Они не формируют у обучаемых гибкости мышления, стрессоустойчивости и способности к быстрой адаптации к меняющимся условиям. Целью данной статьи является обоснование внедрения в программу профессиональной подготовки сотрудников полиции специальных практических занятий с моделированием нелинейных и вариативных сценариев поведения «преступника» и окружающих лиц для повышения морально-психологической готовности и выработки устойчивых навыков правомерного применения мер принуждения.

1. Вызовы неопределенности: от звонка в «112» до прибытия на место.

Первичный этап реагирования закладывает основу для всей последующей операции. Дефицит информации на стадии принятия вызова трансформируется в тактическую неопределенность на месте происшествия. Сотрудник не может быть уверен в том, что его ожидает: он видит лишь внешнюю картину, которая может кардинально измениться в первые секунды после его вмешательства. Правонарушитель может имитировать подчинение и затем оказать внезапное сопротивление,

может использовать вербальную агрессию для провокации, может попытаться скрыться, используя в качестве прикрытия других.

Такая динамичная и непредсказуемая среда требует не только отличной физической и огневой подготовки, но, в первую очередь, психической устойчивости и развитых когнитивных способностей: ситуационной осведомленности, умения прогнозировать развитие событий по косвенным признакам и мгновенно переключаться между тактическими задачами. Отсутствие этих качеств ведет к «туннельному зрению» (сосредоточению на одной угрозе в ущерб контролю за общим пространством), панике, запоздалым или избыточным реакциям.

2. Принцип «трех К» как концептуальная основа безопасности и эффективности.

В ответ на эти вызовы в профессиональной среде был сформулирован и эмпирически подтвержден принцип «трех К», который должен быть доведен в обучении до автоматизма и рефлекторного реагирования.

- Контроль себя. Это базовая ступень, подразумевающая управление собственным психофизиологическим состоянием (дыхание, эмоции, голос), сохранение правовой позиции и осознанности действий даже под давлением обстоятельств. Без самообладания невозможен адекватный анализ ситуации.

- Контроль противника. Это непрерывный мониторинг поведения, намерений и возможностей правонарушителя, поддержание безопасной дистанции и правильной позиции, вербальное и невербальное управление его действиями. Контроль должен быть упреждающим, а не реактивным.

- Контроль окружающего пространства. Наиболее часто игнорируемый на практике элемент. Подразумевает постоянное сканирование территории: идентификация потенциальных укрытий, источников дополнительной угрозы (сообщники, вооруженные лица), маршрутов отхода, а также, что критически важно, учет поведения посторонних граждан. Именно последние, движимые любопытством, состраданием к задерживаемому или агрессией, могут неожиданно вмешаться в ситуацию, создав новую угрозу.

Нарушение любой из этих составляющих, как показывает анализ инцидентов, статистически повышает вероятность гибели или ранения сотрудника. Поэтому тренировка этого принципа не может быть формальной; она должна проходить в условиях, максимально приближенных к реальности, где каждая из «К» постоянно подвергается проверке.

3. Методология нелинейного ситуационного моделирования: от теории к практике.

Для формирования компетенций, соответствующих описанным вызовам, предлагается методология проведения практических занятий, основанная на нелинейном сценарном подходе.

1. Разработка сценариев. Каждый сценарий строится не как жесткий алгоритм, а как «дерево решений» с множеством вариантов развития. Исходные данные даются обучаемым умышленно скрупультно, по аналогии с информацией от «112».

2. Роль статиста-«преступника». Это ключевой элемент. Статист (лучше – специально подготовленный инструктор-актер) получает не строгую роль, а набор поведенческих моделей и триггеров. Его реакция на действия сотрудников должна быть вариативной: от пассивного неповиновения до попытки побега, от вербальной конфронтации до имитации поиска оружия. Он может неожиданно «сломать» шаблон, например, начать кричать о полицейской жестокости, пытаясь привлечь внимание окружающих.

3. Введение «третьих лиц». В сценарий включаются дополнительные статисты, играющие роль случайных свидетелей, агрессивно настроенных друзей задерживаемого, журналистов с камерами или просто паникующих граждан. Их задача – создавать информационный шум, эмоциональное давление и дополнительные отвлекающие факторы, проверяя на прочность «Контроль окружающего пространства».

4. Акцент на правовое обоснование. Каждое действие обучаемого (применение физической силы, спецсредств, огнестрельного оружия) должно впоследствии, при разборе, быть детально разобрано и юридически аргументировано. Это формирует ту самую «высокую правовую подготовку», которая позволяет уверенно и дозированно применять весь арсенал разрешенных мер принуждения, минимизируя правовые риски.

5. Обязательный детальный разбор. После отработки сценария проводится скрупулезный анализ действий всей группы и каждого сотрудника отдельно с привлечением видеофиксации. Разбирается психологическое состояние, принятые решения, их правомерность, соблюдение принципа «трех К». Ошибки не просто констатируются, а проговариваются и мысленно «переигрываются», с анализом и активным раскрытием выявленных недостатков и обсуждением возможных сценариев развития событий.

Заключение

Повышение морально-психологической готовности сотрудников полиции к пресечению преступлений в условиях современной неопределенности является не просто педагогической задачей, а императивом

оперативной безопасности. Предложенная методика нелинейного ситуационного моделирования на практических занятиях представляет собой эффективный инструмент для решения этой задачи.

Она позволяет:

- Сформировать у обучаемых устойчивые рефлекторные навыки, основанные на принципе «трех К».
- Адаптировать психику сотрудника к работе в условиях дефицита информации, нелинейного развития событий и давления внешней среды.
- Отработать до автоматизма правомерное и соразмерное применение мер принуждения в быстро меняющейся обстановке.
- Выработать психологическую устойчивость, которая сама по себе является мощным сдерживающим фактором для правонарушителя, часто заставляя его отказаться от активного сопротивления при столкновении с уверенным, контролирующим ситуацию сотрудником.

Внедрение данной методики в систему профессиональной подготовки потребует пересмотра программ, подготовки квалифицированных инструкторских кадров и материально-технического обеспечения. Однако инвестиции в такие тренировки неизмеримо меньше, чем цена ошибки, совершенной в реальной ситуации, и направлены на сохранение жизни и здоровья как сотрудников полиции, так и граждан.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 04.11.2023) «О полиции». – Ст. 18-23 (регламентирующие применение физической силы, спецсредств и огнестрельного оружия).
2. Приказ МВД России от 23.08.2017 № 800 «Об утверждении Наставления по организации профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации». – (Основа для построения учебного процесса).
3. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 24.04.2024). – Ст. 37 (Необходимая оборона), Ст. 38 (Причинение вреда при задержании лица, совершившего преступление).
4. Курбатов, А. В. Тактико-специальная подготовка сотрудников органов внутренних дел: учебник для вузов / А. В. Курбатов, В. И. Михайлов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юнити-Дана, 2021. – 375 с.).
5. Котенев, А. А. Профессионально-прикладная физическая подготовка сотрудников полиции: психолого-педагогические аспекты: монография / А. А. Котенев, С. Н. Фаустова. – М.: Академия управления МВД России, 2019. – 168 с.

6. Смирнов, В. Н. Психологическая подготовка к действиям в экстремальных условиях: теория и практика для сотрудников силовых структур / В. Н. Смирнов. – СПб.: Питер, 2020. – 256 с.
7. Шевченко, В. М. Тактика применения силы сотрудниками полиции: правовые и тактические основы: практическое пособие / В. М. Шевченко. – М.: Щит-М, 2022. – 192 с.
8. Петров, И. С., Сидоров, К. А. Моделирование нестандартных ситуаций как метод формирования профессиональной готовности курсантов образовательных организаций МВД России // Вестник Московского университета МВД России. – 2023. – № 2. – С. 45-51.
9. Калинин, А. В. Принцип ситуационной осведомленности (Situation Awareness) в деятельности сотрудников полиции при пресечении правонарушений // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2022. – № 4 (87). – С. 18-22.
10. Логинова, Е. В., Фролов, М. П. Психологические аспекты принятия решений в условиях дефицита времени и неопределенности у сотрудников ОВД // Юридическая психология. – 2021. – № 3. – С. 12-18.
11. Горбунов, Д. С. Правомерность применения мер государственного принуждения в контексте изменяющейся оперативной обстановки // Актуальные проблемы российского права. – 2023. – № 5. – С. 112-120.
12. Васильев, Н. А., Колесников, Р. В. Анализ инцидентов с участием сотрудников полиции: роль фактора «третьих лиц» и ошибок контроля окружающего пространства // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. – 2022. – № 10 (149). – С. 78-84.
13. Антонов, А. Р. Совершенствование методики ситуационно-ролевого обучения в профессиональной подготовке сотрудников патрульно-постовой службы полиции: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2020. – 214 с.
14. Технологии моделирования экстремальных ситуаций в профессиональной подготовке сотрудников ОВД: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Омск, 15-16 ноября 2022 г.) / под ред. С. И. Беленкова. – Омск: Омская академия МВД России, 2022. – 210 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ТАКТИЧЕСКОГО ДИАЛОГА КАК ФАКТОРА ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОВД

Попов Александр Владимирович

ст. преп. кафедры
специальной тактики учебно-научного
комплекса специальной подготовки
Московского ордена Почета
Университета МВД России
имени В. Я. Кикотя,
РФ, г. Москва

Овсянников Александр Дмитриевич

преподаватель кафедры
специальной тактики учебно-научного
комплекса специальной подготовки
Московского ордена Почета
Университета МВД России
имени В. Я. Кикотя,
РФ, г. Москва

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологической готовности сотрудников органов внутренних дел к обеспечению личной безопасности при охране общественного порядка. Автором обосновывается тезис о неразрывной взаимосвязи правовой компетентности, психологической устойчивости и тактической осведомленности. Основное внимание уделяется критическому анализу традиционных подходов к профессиональной подготовке, в которых наблюдается разрыв между отработкой правовых знаний, физических приемов и навыков ситуационного общения. На основе интегративного подхода предложена авторская модель формирования комплексного навыка «тактического диалога». Данный навык объединяет уверенное правовое аргументирование, ведение деэскалирующей коммуникации и непрерывное поддержание тактической бдительности через мониторинг невербального поведения правонарушителя. Доказано, что именно такой синтез компетенций позволяет сотруднику легитимно минимизировать применение силы, а в случае необходимости – действовать решительно и в строгих правовых рамках, что является ключевым условием его личной безопасности. Результаты работы имеют практическую ценность

для совершенствования программ профессиональной подготовки в образовательных организациях МВД России.

Ключевые слова: личная безопасность, психологическая готовность, тактический диалог, правовая компетентность, тактическая бдительность, невербальное поведение, профессиональная подготовка, патрульно-постовая служба.

Введение

Личная безопасность сотрудника органов внутренних дел (ОВД) при несении службы по охране общественного порядка представляет собой комплексную проблему, находящуюся на стыке юриспруденции, психологии и теории управления [5, с. 12]. Высокий уровень неопределенности, потенциальная конфликтность и риски физического противодействия требуют от сотрудника состояния постоянной профессиональной готовности. Однако, как показывает анализ практики, в системе профессиональной подготовки курсантов вузов МВД и слушателей центров профессиональной подготовки сохраняется дисбаланс между формированием отдельных компетенций [14, с. 80] С одной стороны, значительное внимание уделяется физической и огневой подготовке, с другой – изучению нормативно-правовых актов (НПА). При этом психологический компонент, связывающий право с действием, зачастую остается неразвитым. Это приводит к типичным профессиональным деформациям: нерешительности из-за страха превышения полномочий или, напротив, к избыточной агрессии и правовому нигилизму [6, с. 45]. Проблема исследования заключается в отсутствии целостной психолого-педагогической модели, формирующей у сотрудника интегративный навык, обеспечивающий безопасность через осознанное, легитимное и тактически грамотное поведение в конфликте.

Целью статьи является разработка и теоретическое обоснование модели формирования навыка тактического диалога как ключевого фактора личной безопасности сотрудника ОВД. Для достижения цели решались следующие задачи:

- Проанализировать структурные компоненты психологической готовности к обеспечению личной безопасности.
- Обосновать роль правовой компетентности как психологического ресурса уверенности.
- Раскрыть содержание навыка тактического диалога, интегрирующего вербальное правовое воздействие и невербальную бдительность.

- Предложить практические рекомендации по интеграции данной модели в учебный процесс.

Материалы и методы

1. Правовая компетентность как ядро психологической готовности. Высокая психологическая готовность к пресечению правонарушений, в том числе групповых, не может существовать в отрыве от автоматизированного знания правовых рамок. Уверенное владение положениями главы 5 ФЗ «О полиции» (условия применения мер принуждения), статей КоАП и УК РФ выполняет критически важную психологическую функцию [11, с. 67]. Оно переводит внутренний диалог сотрудника из эмоционального регистра («он мне угрожает») в профессионально-оценочный («его действия подпадают под ч.1 ст. 20.1 КоАП РФ, что обязывает меня действовать по ст. 21 ФЗ «О полиции»»). Эта когнитивная переоценка снижает уровень стресса, минимизирует неопределенность и формирует основу для осознанного выбора меры воздействия. Таким образом, право становится не ограничителем, а ресурсом профессиональной уверенности и безопасности.

2. Тактический диалог: интеграция аргументации и бдительности. Традиционный подход к обучению коммуникации часто сводится к отработке формальных фраз, без учета динамики реального конфликта. Предлагаемый навык тактического диалога представляет собой качественно иной уровень интеграции. Его суть заключается в параллельном процессе: ведение содержательного правового диалога при непрерывном сканировании неверbalного поведения собеседника.

Вербальный компонент: Способность четко, спокойно и последовательно озвучить правовое основание требования, разъяснить последствия неповиновения, обозначить дальнейшие легитимные действия. Это инструмент дезакалации и установления профессионального контроля.

Невербальный (перцептивный) компонент: Ключевой для безопасности. Правонарушитель может использовать дискуссию для усыпления бдительности, маскируя подготовку к нападению или бегству.

Поэтому фокус внимания сотрудника должен быть распределен. Критически важными индикаторами угрозы являются:

- Изменение базовой стойки, перенос веса тела на одну ногу (признак подготовки к рывку);
- Движения рук в сторону карманов, за спину, сжимание кулаков;
- «Бегающий» взгляд, оценивающий окружение;
- Специальное сокращение или увеличение дистанции.

Утрата бдительности в процессе общения – ключевой тактический промах. Сотрудник должен быть обучен тому, что содержание речи правонарушителя вторично по отношению к его телодвижениям. Проговаривание правовых норм вслух также служит механизмом саморегуляции, удерживая самого сотрудника в правовом поле и не позволяя эмоциям взять верх.

3. Алгоритм циклического взаимодействия и переход к действию. Навык тактического диалога функционирует как динамический цикл: Наблюдение → Правовая квалификация → Вербальное воздействие + Параллельное наблюдение → Оценка реакции (вербальной и невербальной) → Коррекция действий.

Если невербальные сигналы (взгляд, поза, перемещение) указывают на отказ от мирного решения и подготовку к активному сопротивлению, сотрудник на основании своего правового знания легитимно и своевременно прекращает диалог, переходя к следующей предусмотренной законом мере принуждения. Глубокое знание своих прав и полномочий в этот момент позволяет действовать максимально решительно и смело, без страха превысить полномочия.

Обсуждение. Предлагаемая модель преодолевает характерный для традиционной подготовки дуализм «слово или действие». Она формирует у сотрудника единый алгоритм, где слово подкрепляется готовностью к действию, а действие всегда предваряется и обосновывается правовым словом. Это напрямую соответствует принципам ситуационно-деятельностного подхода в педагогике, где формирование компетенций происходит в смоделированных условиях, приближенных к реальности [13, с. 34]. Внедрение тренингов, построенных на данной модели, позволит снизить количество ситуаций необоснованного применения силы за счет эффективного вербального воздействия и, одновременно, повысить уровень защищенности сотрудников за счет развития предиктивной бдительности.

Выводы и практические рекомендации

Личная безопасность сотрудника ОВД в условиях охраны общественного порядка обеспечивается не отдельными компетенциями, а их синергией, центральным элементом которой является навык тактического диалога.

Данный навык структурно включает три взаимосвязанных компонента: правовую компетентность (знание НПА), вербальную регуляцию (ведение правового диалога) и перцептивную бдительность (непрерывный мониторинг невербальных сигналов угрозы).

Формирование навыка требует пересмотра программ практической подготовки. Необходимо внедрение комплексных симуляционных тренингов, где успешность выполнения задания оценивается не только по результату задержания, но и по качеству правовой аргументации и соблюдению тактической дистанции/контроля на протяжении всего взаимодействия.

Для образовательных организаций МВД рекомендуется:

- Разработать и внедрить в учебные планы специальный интегративный модуль «Тактика правового общения и личная безопасность».
- Использовать на занятиях по тактико-специальной и правовой подготовке ролевые игры с «двойной задачей»: один оценивающий контролирует правовую сторону диалога, второй – тактическое положение и бдительность.
- Активно применять видеоразбор реальных ситуаций с акцентом на анализ неверbalного поведения сторон до момента эскалации.

Предложенные меры направлены на формирование нового типа профессионального мышления сотрудника ОВД, в котором обеспечение правопорядка неразрывно связано с обеспечением собственной безопасности через осознанное, законное и тактически грамотное поведение.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ «О полиции».
2. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ.
3. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ.
4. Устав патрульно-постовой службы полиции (утв. Приказом МВД России от 29.01.2024 N 41).
5. Рыбников, В.Ю. Психологическая безопасность сотрудников правоохранительных органов: монография / В.Ю. Рыбников, А.В. Мальцев. – М.: Юнити-Дана, 2021. – 255 с.
6. Папкин, А.И. Личная безопасность сотрудника органов внутренних дел: Учебное пособие / А.И. Папкин. – М.: Щит-М, 2019. – 248 с.
7. Котенев, И.О. Профессиональный стресс и психическое выгорание в деятельности сотрудников полиции / И.О. Котенев, А.В. Рожков. – М.: Проспект, 2022. – 176 с.
8. Дьяченко, М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 2020. – 206 с.
9. Экман, П. Психология лжи. Обманя меня, если сможешь / П. Экман. – СПб.: Питер, 2021. – 304 с.

10. Антонов-Романовский, Г.В. Правовые и психологические основания применения полицией физической силы и специальных средств / Г.В. Антонов-Романовский. – М.: Юрлитинформ, 2021. – 192 с.
11. Куделич, А.В. Психолого-правовые основы пресечения массовых беспорядков / А.В. Куделич. – М.: Академия управления МВД России, 2020. – 168 с.
12. Петров, В.Е. Формирование правосознания у курсантов образовательных организаций МВД России как фактор профессиональной безопасности // Вестник Московского университета МВД России. – 2022. – № 5. – С. 45-49.
13. Зинченко, Т.П. Методы активного социально-психологического обучения в подготовке сотрудников ОВД / Т.П. Зинченко. – М.: ДГСК МВД России, 2022. – 112 с.
14. Смирнова, А.А. Интеграция правовых и тактических навыков в процессе служебной подготовки личного состава органов внутренних дел // Психо-педагогика в правоохранительных органах. – 2021. – № 3 (86). – С. 78-82.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ыбырахым Нұрай Сәбитқызы

преподаватель,
Казахская национальная консерватория
имени Курмангазы,
Казахстан, г. Алматы

Куат Нар

старший преподаватель,
Алматинский колледж сервиса и технологий,
Казахстан, г. Алматы
Ажмиеева Зәуре Болатовна
старший преподаватель,
Алматинский колледж сервиса и технологий,
Казахстан, г. Алматы

Аннотация. В статье рассматриваются пути повышения функциональной грамотности студентов. Функциональная грамотность характеризует способность обучающегося воспринимать, обрабатывать, анализировать информацию и применять её на практике. В исследовании проанализированы основные компоненты функциональной грамотности, такие как читательская грамотность, вычислительная грамотность, информационная грамотность и социально-ценностная компетентность. Кроме того, показана роль методов инклюзивного образования, обеспечивающих равные условия обучения с учётом индивидуальных особенностей студентов. В статье предлагаются такие подходы, как интерактивные методы обучения, проектные задания, использование цифровых инструментов, командное сотрудничество и специальные службы поддержки. В заключение подчёркивается эффективность указанных методов в повышении функциональной грамотности и профессиональной компетентности студентов.

Ключевые слова: функциональная грамотность, студенты колледжа, инклюзивное образование, информационная грамотность, методы обучения.

Функциональная грамотность – один из ключевых показателей современной системы образования, характеризующий способность студента

воспринимать, обрабатывать, анализировать информацию и применять её в реальных жизненных ситуациях [1, с.57]. Студенты колледжей должны не только усваивать теоретические знания, но и уметь эффективно применять их на практике [2, с.23]. В современной системе образования функциональная грамотность включает четыре основных компонента: учебную грамотность, вычислительную грамотность, информационную грамотность и социально-ценностную компетентность [3, с.12]. Развитие этих компетенций у студентов способствует не только повышению учебных достижений, но и совершенствованию профессиональных и социальных навыков [4, с.45].

Кроме того, концепция инклюзивного образования направлена на обеспечение равных условий обучения для студентов с различными ограничениями возможностей. Этот подход играет важную роль в развитии функциональной грамотности, так как позволяет учитывать индивидуальные способности студентов и формировать персонализированные учебные траектории [6, с.7]. Урок был и остаётся основным элементом учебного процесса. Наиболее важный вопрос, который волнует всех педагогов, – повышение эффективности урока как основной формы обучения и воспитания студентов. Причинами снижения уровня знаний студентов по иностранному языку являются, безусловно, несовершенство методики проведения урока, пассивная роль обучающегося, выступающего в роли наблюдателя, а также доминирование учительского монолога. Так называемый опрос нескольких более подготовленных студентов также не способствует активизации всех учащихся, хотя известно, что урок иностранного языка предполагает коммуникативную деятельность в классе. Речь идёт о способности преподавателя вести общение со студентами на иностранном языке таким образом, чтобы каждый урок был интересным и содержательным. От умения педагога организовывать общение со студентами – как в классе, так и за его пределами – зависит морально-психологический климат в группе, усвоение студентами духовных ценностей и нравственных норм, интерес к науке, эмоциональное состояние учителя и обучающихся, их психологическое здоровье, а также уровень индивидуального творческого развития.

Компоненты функциональной грамотности и способы их развития:

Учебная грамотность – это способность понимать текст, выделять основную информацию, делать выводы и применять новые знания на практике [1, с.60].

Для повышения учебной грамотности студентов колледжей предлагаются следующие методы:

1. Интерактивные методы обучения. Групповые обсуждения, дебаты и методы «вопрос-ответ» повышают активность студентов и способствуют системному восприятию информации [1, с.61].

2. Проектная и практическая работа. Студенты применяют свои знания на практике, выполняя проекты по теме. Например, создание веб-приложения или выполнение научно-исследовательского проекта в группе [2, с.30].

3. Анализ текстов и написание эссе. Анализ различных текстов, формулирование выводов и написание эссе развивают аналитическое мышление [3, с.18].

Вычислительная грамотность – это способность применять математическую логику, статистику и информационные технологии [1, с.65]. Пути её развития в колледже:

1. Решение практических задач. Решение задач по математике, физике и информатике развивает логическое мышление [2, с.35].

2. Использование программных инструментов. Программы Excel, Python и калькуляторные приложения позволяют развивать вычислительную грамотность [3, с.22].

3. Обучение через игры. Логические и математические игры повышают интерес студентов и развивают их способности к мышлению [4, с.50].

Информационная грамотность – это способность искать, сортировать, оценивать и использовать информацию [1, с.70]. Для современных студентов колледжей эта компетенция является особенно важной:

1. Эффективное использование интернет-ресурсов. Поиск научных статей, получение информации из онлайн-баз (Google Scholar, ResearchGate) способствует углублению знаний студентов [4, с.53].

2. Визуализация информации. Создание диаграмм, графиков и инфографики формирует навыки систематизации информации [2, с.40].

3. Использование цифровых инструментов. Платформы Tilda, Figma, Canva помогают создавать презентации, веб-сайты и проектные работы [6, с.10].

Социально-ценностная компетентность – это способность к коммуникации, командной работе, освоению этики и межкультурного взаимодействия [1, с.75].

1. Групповые проекты и тренинги. Ролевые игры, кейс-стади и групповые обсуждения развивают коммуникативные навыки [3, с.25].

2. Волонтёрская и социальная деятельность. Участие в общественных и социальных проектах способствует развитию ответственности и лидерских качеств [2, с.37].

3. Система обратной связи. Диалог между студентом и преподавателем, взаимная оценка на занятиях способствуют развитию функциональной грамотности [4, с.53].

Инклюзивное образование – это система, обеспечивающая равные возможности обучения для студентов с различными ограничениями [6, с.7].

1. Индивидуальная учебная траектория. Адаптация учебного плана с учётом возможностей студентов. Например, аудиокниги, тексты крупным шрифтом, видеоуроки [6, с.8].

2. Дистанционное и гибридное обучение. Использование онлайн-платформ расширяет возможности обучения студентов [5, с.20].

3. Службы поддержки. Психологи, специальные педагоги и наставники оказывают студентам дополнительную помощь [6, с.12].

4. Групповое сотрудничество. Студенты работают в группах, учитывая различные возможности участников, и развивают навыки взаимопомощи [5, с.22].

Инклюзивное образование играет важную роль в повышении функциональной грамотности студентов, обеспечивает активное участие в учебном процессе и развитие профессиональных компетенций [6, с.13].

Заключение. Повышение функциональной грамотности студентов колледжей – это комплексный процесс, включающий учебные, вычислительные, информационные и социально-ценостные компоненты [1, с.80]. Для развития функциональной грамотности необходимо модернизировать методы обучения, уделять больше времени проектной и практической работе, использовать современные цифровые инструменты. Инклюзивное образование создаёт дополнительные возможности, обеспечивая равные условия обучения с учётом индивидуальных особенностей студентов [6, с.15]. Применение этих методов позволяет студентам эффективно применять теоретические знания на практике, развивать аналитическое мышление и становиться профессионально и социально компетентными специалистами [2, с.42].

Список литературы:

1. Муратова Г. Функциональная грамотность студентов колледжей: теория и практика. – Алматы: Білім орталығы, 2021. – 120 с.
2. Бектасова А. Информационная грамотность и её роль в современном обучении. – Алматы: Фылым, 2020. – 95 с.
3. Назарбаев Н. Цифровые образовательные технологии. – Нур-Султан: Национальный университет, 2019. – 150 с.

4. OECD. Skills for 21st Century Students. – Париж: OECD Publishing, 2018. – 75 с.
5. UNESCO. Digital Literacy in Higher Education. – Париж: UNESCO Publishing, 2020. – 82 с.
6. Smith J. Inclusive Education in Colleges: Strategies and Challenges. – Лондон: Routledge, 2021. – 120 с.

РАЗДЕЛ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И ПРОГРАММА ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ УСПЕШНОСТИ ПЕРВОГО ИНТЕРВЬЮ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Кононова Светлана Вадимовна

*магистрант,
Тольяттинский государственный университет,
РФ, г. Тольятти*

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы успешности первого интервью в психологическом консультировании и критическому пересмотру сложившихся представлений о факторах, определяющих его эффективность. В работе утверждается, что в существующих нормативных моделях неоправданно преобладает акцент на диагностике и структурировании процесса, тогда как эмпирические исследования показывают решающую роль качества первичного эмоционального контакта между консультантом и клиентом [2, с.223], [12, с.247].

Цель статьи – теоретически обосновать приоритет личностно-отношеческих факторов консультанта в успешности первого интервью, представить трехуровневую иерархическую модель факторов и описать программу ее эмпирической проверки. Модель постулирует, что технологические навыки консультанта не обладают самостоятельной прогностической ценностью и реализуются эффективно лишь при наличии сформированного базового эмоционального контакта [1, с.255], [4, с.97].

В статье представлена программа эмпирического исследования, включающая использование стандартизированных методик (WAI-SR, SEQ-5) и разработанного авторского опросника факторов успешности первого интервью (АОФУПИ). Теоретическая и практическая

значимость работы заключается в уточнении методологических оснований анализа первой сессии и в возможности пересмотра акцентов в подготовке и супervизии психологов-консультантов.

Ключевые слова: первое интервью, психологическое консультирование, успешность, рабочий альянс, личностно-отношенческие факторы, теоретическая модель, эмпатия, программа исследования.

Введение

Первое интервью в психологическом консультировании является критическим этапом взаимодействия между консультантом и клиентом, во многом определяющим дальнейшую судьбу терапевтического процесса. Именно на первой встрече формируется решение клиента о продолжении работы, складываются первоначальные представления о консультанте и закладываются основы рабочего альянса [1, с.252].

В научной и практической литературе можно выделить два доминирующих подхода к пониманию успешности первой сессии. Первый – нормативно-технологический – ориентирован на решение диагностических задач, структурирование интервью и соблюдение профессиональных протоколов [8, с.3–5]. Второй – эмпирико-отношенческий – опирается на данные исследований, указывающих на ведущую роль субъективного опыта клиента, качества эмоционального контакта и личностного впечатления от консультанта [3, с.316], [5, с.43].

Несмотря на накопленный эмпирический материал, в теории консультирования сохраняется методологический разрыв между этими подходами. В отечественных исследованиях он проявляется особенно отчетливо: либо первая сессия описывается преимущественно как диагностическая процедура, либо анализ факторов успешности смещается на более поздние этапы терапии, оставляя первую встречу методологически недоопределенной [12, с.246].

В настоящей статье отстаивается положение о том, что успешность первого интервью не может быть адекватно объяснена без признания приоритетной роли личностно-отношенческих факторов консультанта [4, с.95]. Именно они создают условия, в которых технологические навыки приобретают смысл и эффективность. Цель работы – теоретически обосновать данное утверждение, представить иерархическую модель факторов успешности первого интервью и описать программу ее эмпирической верификации.

Теоретическая модель факторов успешности первого интервью

В основе предлагаемой модели лежит представление о первом интервью как о диадическом отношенческом событии, а не исключительно о профессиональной процедуре [9, с.285]. Успешность первой сессии рассматривается как результат взаимодействия нескольких уровней факторов, находящихся в иерархическом соподчинении.

Базовый (личностно-отношенческий) уровень

К базовому уровню отнесены эмпатия, конгруэнтность (аутентичность), безусловное позитивное принятие и профессиональная уверенность консультанта [4, с.95–97], [5, с.43], [6, с.358]. Эти характеристики формируют первичную эмоциональную связь между участниками взаимодействия и обеспечивают переживание клиентом психологической безопасности.

С позиции модели рабочего альянса Э. Бордина данный уровень соотносится прежде всего с компонентом Bond – эмоциональной связью, без которой невозможно устойчивое сотрудничество [1, с.253]. Именно на первой сессии личностно-отношенческие качества консультанта выполняют функцию снижения тревожности клиента и создают условия для самораскрытия [7, с.65].

В статье утверждается, что факторы базового уровня обладают приоритетным значением и не могут быть компенсированы даже высокой технической компетентностью консультанта [3, с.325].

Технологический (процессуальный) уровень

Технологический уровень включает структурированность сессии, навыки активного слушания, вербальную и невербальную коммуникацию, а также установление профессиональных границ [8, с.25–30]. Эти навыки обеспечивают организацию взаимодействия и способствуют формированию договоренностей о целях и задачах работы (Goal и Task по Бордину) [1, с.253].

Принципиально важным положением модели является утверждение, что технологические навыки не обладают автономной эффективностью. Их влияние на успешность первой сессии опосредуется качеством эмоционального контакта. При отсутствии базового уровня даже корректно применяемые техники могут восприниматься клиентом как формальные или отчужденные [2, с.224].

Уровень исходных условий

Третий уровень включает характеристики клиента (мотивация, ожидания, предыдущий опыт терапии) и контекстуальные параметры

(формат встречи, срочность запроса) [12, с.248]. Эти факторы не управляются консультантом напрямую, однако модифицируют восприятие и эффективность первых двух уровней.

Например, негативный прошлый опыт обращения за психологической помощью усиливает значимость демонстрации безусловного принятия, а высокая исходная тревожность клиента повышает чувствительность к невербальным аспектам контакта [9, с.286].

Таким образом, модель задает иерархию факторов, в которой технологический уровень функционирует как производный по отношению к базовому, а уровень исходных условий выполняет модераторную функцию.

Методология и программа эмпирического исследования

Для эмпирической проверки предложенной модели разработана программа исследования, направленная на анализ относительного вклада различных уровней факторов в успешность первого интервью.

В качестве методического инструментария предполагается использование:

- **WAI-SR** (в адаптации А. Н. Капустиной) для оценки компонентов рабочего альянса;
- **SEQ-5** для фиксации субъективного опыта клиента после первой сессии;
- **АОФУПИ** – авторского опросника факторов успешности первого интервью, структурированного в соответствии с трехуровневой моделью.

Формулируются следующие гипотезы:

- **H1:** личностно-отношеческие факторы консультанта имеют более сильную связь с субъективной успешностью первой сессии и показателями рабочего альянса, чем технологические навыки;
- **H2:** решение клиента о продолжении терапии в большей степени определяется качеством эмоционального контакта, чем степенью структурированности сессии;
- **H3:** влияние факторов базового и технологического уровней модифицируется характеристиками клиента и контекстом первой встречи.

Исследование планируется провести на выборке взрослых клиентов ($N = 120-150$), впервые обратившихся за психологической консультацией. Для углубления интерпретации количественных данных предусмотрено проведение полуструктурированных интервью с подвыборкой участников. Статистическая обработка включает корреляционный, регрессионный анализ и анализ модерации.

Обсуждение и практическая значимость

Предложенная модель позволяет концептуально разрешить противоречие между технологическим и отношенческим подходами к анализу первой сессии. В отличие от нормативных схем, она утверждает, что успешность первого интервью определяется не столько корректностью выполнения профессиональных процедур, сколько качеством первичного эмоционального контакта.

Практическая значимость модели проявляется в нескольких направлениях:

- в образовательных программах – через смещение акцента с освоения техник на развитие базовых личностных компетенций;
- в супервизии – посредством использования АОФУПИ как инструмента анализа первой сессии с позиции клиента;
- в организации психологической помощи – через пересмотр стандартов первой встречи с акцентом на ее отношенческую функцию.

Заключение. В статье обосновано положение о приоритетной роли личностно-отношенческих факторов консультанта в успешности первого интервью. Разработана трехуровневая иерархическая модель, показывающая, что технологические навыки приобретают эффективность лишь при наличии сформированного эмоционального контакта.

Предложена программа эмпирического исследования, направленная на проверку данного утверждения и уточнение роли контекстуальных модераторов.

Список литературы:

1. Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16(3), 252–260.
2. Horvath, A. O., & Greenberg, L. S. (1989). Development and validation of the Working Alliance Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 223–233.
3. Flückiger, C., Del Re, A. C., Wampold, B. E., & Horvath, A. O. (2018). The alliance in adult psychotherapy: A meta-analytic synthesis. *Psychotherapy*, 55(4), 316–340.
4. Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103.
5. Elliott, R., Bohart, A. C., Watson, J. C., & Greenberg, L. S. (2011). Empathy. *Psychotherapy*, 48(1), 43–49.
6. Lambert, M. J., & Barley, D. E. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy*, 38(4), 357–361.
7. Kolden, G. G., Wang, C. C., Austin, S. B., Chang, Y., & Klein, M. H. (2018). Congruence/genuineness: A meta-analysis. *Psychotherapy*, 55(4), 424–433.

8. Hill, C. E. (2014). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action* (4th ed.). Washington, DC: APA.
9. Tickle-Degnen, L., & Rosenthal, R. (1990). The nature of rapport and its non-verbal correlates. *Psychological Inquiry*, 1(4), 285–293.
10. Капустина, А. Н. (2011). Адаптация методики «Шкала рабочего альянса» (WAI). *Психологическая диагностика*, 1, 56–72.
11. Stiles, W. B. (2013). Session evaluation and the Session Evaluation Questionnaire. In Lambert (Ed.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (6th ed., pp. 448–481).
12. Гулина, М. А., & Иванова, Т. Ю. (2021). Субъективные критерии успешности первой консультации у клиентов с разными типами запросов. *Вестник СПбГУ. Психология*, 11(3), 245–260.

2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РЕЧЕВОМУ ДЕФЕКТУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФФН И ЗАИКАНИЕМ

Трач Юлия Дмитриевна

магистрант кафедры клинической психологии,
ГАОУ ВО МГППУ Московский
городской педагогический университет,
РФ, г. Москва

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвящённого сравнительному анализу особенностей отношения к собственному речевому дефекту у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН) и с заиканием. Актуальность работы обусловлена значимостью личностного фактора в успешности коррекционного процесса. Целью исследования стало выявление качественных и количественных различий в когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах отношения к дефекту у детей двух клинических групп. Методы: В исследовании применялся комплекс психодиагностических методик, включая модифицированную клиническую беседу, проективную методику «Незаконченные предложения», Цветовой тест отношений (ЦТО) А.М. Эткинда, а также метод структурированного наблюдения. Выборку составили 60 учащихся 2-3 классов в возрасте 8-9 лет (30 детей с ФФН и 30 детей с заиканием). Результаты: Статистический анализ данных (критерий ϕ^* Фишера) подтвердил наличие значимых различий между группами по всем исследуемым параметрам. У детей с заиканием выявлен сформированный, комплексный и устойчиво негативный тип отношения к своему нарушению, характеризующийся высоким уровнем осознания дефекта (86,7%), выраженным негативными переживаниями (73,3%) и стойкими компенсаторно-избегающими поведенческими стратегиями (65%). У детей с ФФН отношение носило более фрагментарный, ситуативный и менее травматичный характер. Выводы: Полученные результаты указывают на необходимость принципиально разного психолого-педагогического сопровождения. Работа с детьми, имеющими заикание, должна

в обязательном порядке включать психотерапевтический компонент, направленный на коррекцию эмоционального отношения и профилактику логофобии, в то время как при ФФН акцент может быть сделан на развитии когнитивной составляющей и мотивации к коррекции.

Ключевые слова: отношение к дефекту; личностное реагирование; младшие школьники; фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН); заикание; логофобия; сравнительное исследование; специальная психология.

Введение (актуальность, проблема, цель, задачи)

Современная специальная психология и логопедия рассматривают речевой дефект не как изолированное нарушение одной психической функции, а как системное расстройство, оказывающее влияние на формирование всей личности ребенка [2, с. 15]. Особое значение этот факт приобретает в младшем школьном возрасте, когда учебная деятельность предъявляет повышенные требования к коммуникативной компетентности, а сверстники становятся референтной группой для социального сравнения. В этой ситуации отношение ребенка к своему речевому нарушению становится критически важным внутренним условием, которое может как способствовать, так и препятствовать успешной коррекции и социальной адаптации. Сформированное негативное отношение может приводить к вторичным психогенным насложениям: снижению самооценки, школьной тревожности, реакциям избегания и, в конечном итоге, к социальной дезадаптации [4, с. 89].

Однако характер этого отношения не является универсальным и в значительной степени определяется спецификой первичного дефекта. В данной работе проводится сравнительный анализ двух распространенных, но принципиально различных по своей природе речевых расстройств: фонетико-фонематического недоразвития (ФФН) и заикания. ФФН представляет собой нарушение процессов формирования произносительной системы языка на фонетическом и фонематическом уровнях при нормальном слухе и интеллекте. Оно проявляется в искаженном произнесении звуков, их смешении и незаконченности фонематического восприятия [1, с. 34].

Заикание же трактуется как нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата, и носит, как правило, невротический или неврозоподобный характер, тесно связанный с эмоциональным состоянием индивида [3, с. 112].

Гипотетически можно предположить, что заикание, непосредственно затрагивающее процесс коммуникации и плохо поддающееся произвольному контролю, будет формировать более тяжелое и комплексное личностное реагирование, чем ФФН, которое часто воспринимается окружающими и самим ребенком как «неправильное произношение отдельных звуков». Тем не менее, данное предположение требует эмпирической верификации.

Цель исследования: провести сравнительный анализ структуры и содержания отношения к речевому дефекту у младших школьников с ФФН и заиканием.

Задачи исследования:

1. Изучить когнитивный компонент отношения (уровень осознания и адекватность оценки дефекта).
2. Исследовать эмоционально-оценочный компонент отношения (характер и интенсивность переживаний, связанных с речью).
3. Проанализировать поведенческий компонент отношения (наличие и специфику компенсаторных и избегающих стратегий).
4. Выявить статистически значимые различия в выраженности данных компонентов между двумя клиническими группами.

Методы и организация исследования

Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ и логопедических центров г. Санкт-Петербурга в 2023/2024 учебном году. В нем приняли участие 60 детей в возрасте 8-9 лет (учащиеся 2-3 классов), сформированные в две клинические группы. Критериями включения были: наличие заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) о наличии либо ФФН, либо заикания легкой или средней степени тяжести; отсутствие сопутствующих тяжелых нарушений (ЗПР, РАС, ДЦП); согласие родителей на участие ребенка в исследовании.

Группа 1 состояла из 30 детей (16 мальчиков, 14 девочек) с диагнозом «Фонетико-фонематическое недоразвитие речи». Группа 2 включала 30 детей (18 мальчиков, 12 девочек) с диагнозом «Заикание» невротической формы. Группы были релевантны по полу и возрасту.

Для реализации поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих методов:

1. Психодиагностические методики:

Модифицированная беседа В.А. Калягина и Т.С. Овчинниковой. Направлена на изучение когнитивного компонента: понимания ребенком сути своего нарушения, его причин и последствий.

Проективная методика «Незаконченные предложения» (специальный речевой блок). Позволяет выявить скрытые эмоциональные

переживания, страхи и установки, связанные с речью и общением (например: «Когда я говорю у доски, я...», «Моя речь...», «Больше всего я боюсь, что...»).

Цветовой тест отношений (ЦТО) А.М. Эткинда. Использовался для невербальной диагностики эмоционального отношения ребенка к ключевым понятиям: «Моя речь», «Разговор с незнакомцем», «Урок чтения», «Я сам». Анализировался выбор цвета и его позиция в ранговом ряду.

2. Метод структурированного наблюдения. Проводился на уроках и во время перемен. Фиксировались поведенческие проявления: речевая активность, инициативность в общении, наличие эмболов и уловок, реакции на ошибки, невербальные признаки тревоги.

3. Метод математико-статистической обработки данных. Для сравнения процентных долей проявления признаков в двух независимых группах использовался угловое преобразование Фишера (ϕ^*). Уровень статистической значимости принимался за $p \leq 0.05$.

Результаты исследования и их обсуждение

1. Анализ когнитивного компонента отношения.

Результаты беседы показали качественные различия в осознании дефекта. В группе детей с заиканием (Группа 2) 86,7% (26 человек) продемонстрировали высокий и четкий уровень осознания своего нарушения. Их ответы были конкретны и эмоционально окрашены: «Я заикаюсь на некоторых звуках», «Речь запинается, когда я волнуюсь или то-роплюсь», «Не могу нормально договорить предложение». Они часто указывали на ситуативную зависимость проявления дефекта.

В группе детей с ФФН (Группа 1) только 56,7% (17 человек) смогли внятно сформулировать суть своей проблемы, ограничиваясь, как правило, констатацией: «Я неправильно говорю букву [Р]/[Л]», «Картавлю». Остальные 43,3% (13 человек) давали неконкретные ответы («Иногда говорю не так»), переводили разговор на другую тему, а трое детей вовсе отрицали наличие каких-либо речевых трудностей, несмотря на объективные данные обследования. Статистический анализ подтвердил значимость различий: $\phi^*_{\text{ЭМП}} = 2.75$ ($p \leq 0.01$). Таким образом, гипотеза о более высоком уровне когнитивной переработки своего дефекта у детей с заиканием подтвердилась.

2. Анализ эмоционально-оценочного компонента отношения.

Данные ЦТО и методики «Незаконченные предложения» выявили яркий контраст между группами. У детей с заиканием понятия, связанные с речью и коммуникацией («Моя речь», «Разговор с незнакомцем»), в 73,3% случаев (22 человека) ассоциировались с темными,

«неприятными» цветами (черный, коричневый, серый) и занимали последние позиции в цветовом ряду. В вербальных ответах доминировали темы страха, стыда, злости и бессилия: «Когда я говорю у доски, я... краснею и хочу провалиться», «Моя речь... ужасная, я ее ненавижу», «Больше всего я боюсь, что... меня прервут и засмеют».

В группе детей с ФФН эмоциональная картина была неоднородной, но в целом значительно менее негативной. Устойчиво негативное отношение зафиксировано лишь у 30% (9 человек). У остальных 70% отношение было нейтральным («Моя речь... обычная») или амбивалентным, где негатив был направлен не на саму речь, а на внешние обстоятельства: «Моя речь... нормальная, но логопед все время заставляет повторять», «Когда я говорю у доски, я... стараюсь не говорить слов с буквой [Р]». Статистически различия в частоте встречаемости устойчивого негативного отношения также оказались значимыми: $\phi^*_{\text{ЭМП}} = 3.43$ ($p \leq 0.001$). Это свидетельствует о том, что заикание как дефект обладает значительно более высоким психотравмирующим потенциалом, формируя устойчивые отрицательные эмоции, связанные с актом коммуникации.

3. Анализ поведенческого компонента отношения.

Наблюдение позволило зафиксировать разные поведенческие паттерны. Для детей с заиканием были характерны выраженные осознанные стратегии, направленные на совладание с тревогой или маскировку дефекта. К ним относились: речевые уловки (подмена «трудных» слов, эмболов «э-э», «ну»), двигательные синкинезии, избегание ситуаций публичной речи (отказ отвечать у доски, минимизация общения с новыми людьми). Такие стойкие поведенческие реакции отмечались у 65% (19 человек) в группе.

У детей с ФФН поведенческий компонент был выражен слабее и носил чаще реактивный характер. Наблюдалось смущение, опускание глаз, прикрывание рта рукой в момент, когда дефект становился очевидным (например, после прямой просьбы учителя повторить слово). Однако систематического избегания коммуникации не отмечалось. Подобные ситуативные реакции фиксировались у 25% (8 человек) в группе. Различия статистически значимы: $\phi^*_{\text{ЭМП}} = 3.13$ ($p \leq 0.001$).

Таким образом, результаты по всем трем компонентам свидетельствуют о том, что у младших школьников с заиканием формируется структурированный, комплексный и устойчивый негативный тип личностного отношения к своему дефекту. Это отношение характеризуется полным осознанием, сильной отрицательной эмоциональной заряженностью и активными, но часто дезадаптивными, поведенческими стратегиями. У детей с ФФН отношение является неустойчивым, фрагментарным и в меньшей степени затрагивающим эмоционально-личностную сферу. Дефект часто

не воспринимается как глобальная личностная проблема, а реакция на него зависит от внешней акцентации.

Выводы и практические рекомендации

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Существуют статистически значимые качественные и количественные различия в отношении к речевому дефекту у младших школьников с ФФН и заиканием.

2. У детей с заиканием отношение носит комплексный, устойчиво негативный характер с высоким уровнем осознания, выраженным отрицательными переживаниями (логофобия, страх насмешки) и стойкими избегающими поведенческими стратегиями.

3. У детей с ФФН отношение к дефекту в основном когнитивно не оформлено, эмоционально нейтрально или амбивалентно, а поведенческие реакции носят ситуативный характер.

На основании этих выводов сформулированы практические рекомендации для психолого-педагогического сопровождения:

Для детей с заиканием коррекционная работа должна быть комплексной, интегрирующей логопедические приемы и психотерапевтические методы. Крайне важна целенаправленная работа по снижению уровня тревоги, формированию адекватной самооценки, коррекции логофобии и обучению адаптивным стратегиям совладания со стрессом в коммуникативных ситуациях. Необходимо тесное взаимодействие логопеда, психолога и учителя.

Для детей с ФФН психологическое сопровождение может быть в большей степени сфокусировано на развитии мотивации к коррекционной работе, формировании адекватного и спокойного отношения к временным трудностям, создании ситуаций успеха в коммуникации. Акцент делается на педагогической и логопедической работе, психологическая помощь носит профилактический и поддерживающий характер.

Перспективой дальнейшего исследования может стать разработка и апробация дифференцированных программ психокоррекции для детей с разными типами речевых нарушений, учитывающих выявленные особенности личностного отношения к дефекту.

Список литературы:

1. Волкова Г.А. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями речи. – СПб.: Детство-Пресс, 2018. – 240 с.
2. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Психология лиц с нарушениями речи. – СПб.: КАРО, 2017. – 304 с.

3. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 2017. – 368 с.
4. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М.: Академия, 2019. – 192 с.
5. Сорокин В.М. Специальная психология. – СПб.: Речь, 2018. – 216 с.
6. Шиловских Т.М. Особенности самооценки и уровня притязаний у детей с зонами // Дефектология. – 2020. – № 5. – С. 45–53.
7. Щербакова Н.П. Методика исследования субъективного отношения к дефекту у детей с речевыми нарушениями // Специальное образование. – 2019. – № 3. – С. 112–120.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам СIV международной
научно-практической конференции*

№ 1(104)
Январь 2026 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 01.08.2026. Формат бумаги 60x84/16.

Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 3,63. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»
123098, г. Москва, ул. Маршала Василевского, дом 5, корпус 1, к. 74
E-mail: psy@nauchforum.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 1

16+



НАУЧНЫЙ
ФОРУМ
nauchforum.ru