

ISSN 2949-3463 (online)

2026, Том 27, № 2



# СЕВЕРНЫЙ РЕГИОН

наука, образование, культура

Сургут

12+

ISSN 2949-3463 (online)

***СЕВЕРНЫЙ РЕГИОН:  
НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, КУЛЬТУРА***

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

**ТОМ 27, № 2**

**Сургут  
2026**

**Учредитель и издатель**

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры  
«Сургутский государственный университет»

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № ФС77-85691 от 03.08.2023.

Издается с 2000 г.

Выходит 4 раза в год.

**Главный редактор**

*Косенок Сергей Михайлович, д-р пед. наук, профессор*

**Заместитель главного редактора**

*Муллер Ольга Юрьевна, канд. пед. наук, доцент*

**Редакционная коллегия**

*Антилогова Лариса Николаевна, д-р психол. наук, профессор*

*Бражник Евгения Ивановна, д-р пед. наук, профессор*

*Быков Анатолий Карпович, д-р пед. наук, профессор*

*Врублевский Евгений Павлович, д-р пед. наук, профессор*

*Духновский Сергей Витальевич, д-р психол. наук, доцент*

*Загревская Александра Ивановна, д-р пед. наук, доцент*

*Загревский Валерий Иннокентьевич, д-р пед. наук, профессор*

*Зебзеев Владимир Викторович, д-р пед. наук, доцент*

*Ипполитова Наталья Викторовна, д-р пед. наук, профессор*

*Калимуллина Ольга Анатольевна, д-р пед. наук, профессор, чл.-корр. РАО*

*Калинов Вячеслав Викторович, д-р ист. наук, доцент*

*Камалева Алсу Рауфовна, д-р пед. наук, доцент*

*Карпов Виктор Петрович, д-р ист. наук, профессор*

*Кириллюк Денис Валериевич, канд. ист. наук, доцент*

*Колмогорова Людмила Степановна, д-р психол. наук, профессор*

*Колыванова Лариса Александровна, д-р пед. наук, доцент*

*Кретинин Геннадий Викторович, д-р ист. наук, профессор*

*Лубышева Людмила Ивановна, д-р пед. наук, профессор*

*Маджуга Анатолий Геннадьевич, д-р пед. наук, д-р психол. наук, профессор*

*Манжелей Ирина Владимировна, д-р пед. наук, профессор*

*Махнач Александр Валентинович, д-р психол. наук, профессор*

*Мищенко Владимир Александрович, д-р пед. наук, доцент*

*Насырова Эльмира Фанилевна, д-р пед. наук, профессор*

*Пастухова Лариса Сергеевна, д-р пед. наук, доцент, чл.-корр. РАО*

*Пешкова Наталья Виллиевна, д-р пед. наук, доцент*

*Повзун Вера Дмитриевна, д-р пед. наук, профессор*

*Подымова Людмила Степановна, д-р пед. наук, профессор*

*Пузанов Владимир Дмитриевич, д-р ист. наук, доцент*

*Родермель Татьяна Алексеевна, канд. филос. наук, доцент*

*Скафа Елена Ивановна, д-р пед. наук, профессор*

*Смолянинова Ольга Георгиевна, д-р пед. наук, профессор, академик РАО*

*Солодкин Янкель Гутманович, д-р ист. наук, профессор*

*Фахрутдинова Анастасия Викторовна, д-р пед. наук, профессор*

*Хохлова Наталия Ивановна, канд. психол. наук, доцент*

*Циринг Диана Александровна, д-р психол. наук, профессор*

*Черный Евгений Владимирович, д-р психол. наук, профессор*

*Шибалева Людмила Васильевна, д-р психол. наук, профессор*

*Ярычев Насруди Увайсович, д-р пед. наук, д-р филос. наук, профессор, д-р культурологии, чл.-корр. РАО*

**Выпускающий редактор**

*Хасанова Алёна Шамильевна*

С 30.10.2024 журнал «Северный регион: наука, образование, культура» включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, соискание ученой степени доктора наук по специальностям:

- 5.3.7. Возрастная психология (психологические науки);
- 5.6.1. Отечественная история (исторические науки);
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);
- 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка (педагогические науки);
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

С требованиями для авторов, а также с полными текстами статей можно ознакомиться на сайте <https://www.sev-reg.ru>.  
Журнал включен в базу данных РИНЦ (лицензионный договор с Научной электронной библиотекой № 56-04/2024).  
Журнал зарегистрирован в Национальном центре ISSN Российской Федерации, ISSN 2949-3463 (online).

***Адрес редакции***

628412, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Сургут, пр. Ленина, д. 1.  
Тел.: + 7 (3462) 76-29-88, факс: + 7 (3462) 76-29-29, email: science.journals@surgu.ru

***Редактор***

*Е. И. Верниковская*

***Переводчики***

*М. О. Бенская*

*А. Н. Рудова*

***Верстка***

*О. В. Храмовой*

***Адрес учредителя, издателя***

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет»,  
628412, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Сургут, пр. Ленина, 1  
Тел.: + 7 (3462) 76-29-29

Дата опубликования 19.06.2026.

© БУ ВО «Сургутский государственный университет»,  
оформление макета, 2026  
© Коллектив авторов, 2026

**Founder and Publisher**

*Surgut State University*

The journal is registered with the Federal Service for Supervision of Communications,  
Information Technology and Mass Media.

Mass media registration certificate El No. FS77-85691 of August 3, 2023.

Published since 2000.

4 issues per year.

**Chief Editor**

*Sergey M. Kosenok, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor*

**Deputy Chief Editor**

*Olga Yu. Muller, Candidate of Sciences (Pedagogy), Docent*

**Editorial Board**

- Antilogova L. N., D.Sc. (Psychology), Professor*  
*Brazhnik E. I., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Bykov A. K., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Vrublevskiy E. P., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Dukhnovskiy S. V., D.Sc. (Psychology), Docent*  
*Zagrevskaya A. I., D.Sc. (Pedagogy), Docent*  
*Zagrevskiy V. I., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Zebzeev V. V., D.Sc. (Pedagogy), Docent*  
*Ippolitova N. V., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Kalimullina O. A., D.Sc. (Pedagogy), Professor; Cor. Mem. of the Russian Academy of Education*  
*Kalinov V. V., D.Sc. (History), Docent*  
*Kamaleeva A. R., D.Sc. (Pedagogy), Docent*  
*Karpov V. P., D.Sc. (History), Professor*  
*Kirilyuk D. V., C.Sc. (History), Docent*  
*Kolmogorova L. S., D.Sc. (Psychology), Professor*  
*Kolyvanova L. A., D.Sc. (Pedagogy), Docent*  
*Kretinin G. V., D.Sc. (History), Professor*  
*Lubysheva L. I., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Madzhuga A. G., D.Sc. (Pedagogy), D.Sc. (Psychology), Professor*  
*Manzheley I. V., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Makhnach A. V., D.Sc. (Psychology), Professor*  
*Mishchenko V. A., D.Sc. (Pedagogy), Docent*  
*Nasyrova E. F., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Pastukhova L. S., D.Sc. (Pedagogy), Docent, Cor. Mem. of the Russian Academy of Education*  
*Peshkova N. V., D.Sc. (Pedagogy), Docent*  
*Povzun V. D., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Podymova L. S., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Puzanov V. D., D.Sc. (History), Docent*  
*Rodermel T. A., C.Sc. (Philosophy), Docent*  
*Skafa E. I., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Smolyaninova O. G., D.Sc. (Pedagogy), Professor; Mem. of the Russian Academy of Education*  
*Solodkin Ya. G., D.Sc. (History), Professor*  
*Fakhrutdinova A. V., D.Sc. (Pedagogy), Professor*  
*Khokhlova N. I., C.Sc. (Psychology), Docent*  
*Tsiring D. A., D.Sc. (Psychology), Professor*  
*Cherny E. V., D.Sc. (Psychology), Professor*  
*Shibaeva L. V., D.Sc. (Psychology), Professor*  
*Yarychev N. U., D.Sc. (Pedagogy), D.Sc. (Philosophy), Professor; D.Sc. (Culturology),  
Cor. Mem. of the Russian Academy of Education*

**Publishing Editor**

*Khasanova A. Sh.*

Since October 30, 2024, the journal is included in the List of Leading Peer-Reviewed Scientific Journals of the Higher Attestation Commission that publishes the main scientific results of Doctor's and Candidate's theses.

The journal publishes articles on the following subject groups:

5.3.7. Developmental Psychology;

5.6.1. Russian History;

5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education;

5.8.4. Physical Education and Professional Physical Training;

5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education.

The manuscript guidelines and full texts of articles can be accessed at <https://www.sev-reg.ru>.

The journal is included in the Russian Index of Scientific Citation (RISC), License Agreement No. 56-04/2024.

The journal is registered in ISSN National Center for the Russian Federation:

ISSN 2949-3463 (online).

***Editorial Board Address***

1, Lenina pr., Surgut, 628412, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, Russia  
Tel.: +7 (3462) 76-29-88, fax: +7 (3462) 76-29-29, email: [science.journals@surgu.ru](mailto:science.journals@surgu.ru)

***Editor***

*Vernikovskaya E. I.*

***Translators***

*Benskaya M. O.*

*Rudova A. N.*

***Layout***

*Khramova O. V.*

***Founder and Publisher Address***

Surgut State University

1, Lenina pr., Surgut, 628412, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, Russia

Tel.: +7 (3462) 76-29-29

Release date: 19.06.2026.

© Surgut State University, layout, 2026

© Authors, 2026

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Колонка главного редактора</i> .....	8
---	---

### ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Барсегян С. Т., Тостановский А. В., Литовченко О. Г.*

Характеристика самоактуализации студенток медицинской специальности северного вуза .....	13
--	----

*Маркелова Т. В., Шахина А. С.*

Сенсорная депривация как фактор агрессивного поведения у слепых и слабовидящих подростков .....	19
---	----

### ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

*Веселов С. И.*

Партикуляризм ведомств и региональный контекст советской экономики в публичном дискурсе середины 1960-х гг. ....	31
--	----

*Левина О. С.*

Патриотическое движение по сбору подарков для Красной армии в годы Великой Отечественной войны в тыловых регионах страны (Куйбышевская, Пензенская и Саратовская области) .....	44
---	----

### ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Аксюткина З. А., Парц О. С.*

Родительская поддержка проектно-исследовательской деятельности одаренных школьников .....	53
---	----

### ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

*Осипенко Е. В.*

Концепция конвергентной субъектности как методологическая основа формирования физкультурно-социальной компетентности .....	64
--	----

*Юй Ц.*

Анализ занятий студентов кратковременными интенсивными упражнениями .....	78
---	----

### МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Короткова А. С., Фетисов А. С.*

Современная практика педагогического сопровождения как основа эффективного формирования профессиональной позиции курсантов образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации .....	86
---	----

*Фулин В. А., Костикова Л. П., Ельцов А. В.*

Критерии отбора цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности педагога-гуманитария .....	98
--	----

*Царская Т. С.*

Арт-технологии в формировании умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей в вузе .....	107
--	-----

## CONTENTS

<i>Editorial</i> .....	8
------------------------	---

### DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

<i>Barsegyan S. T., Tostanovsky A. V., Litovchenko O. G.</i> Self-actualization features in female medical students of Northern university .....	13
<i>Markelova T. V., Shakhina A. S.</i> Sensory deprivation as aggressive behavior trigger in blind and visually impaired teenagers .....	19

### RUSSIAN HISTORY

<i>Veselov S. I.</i> Departmental particularism and regional context of Soviet economy in public discourse in the mid-1960s .....	31
<i>Levina O. S.</i> Patriotic movement to collect gifts for the Red Army during the Great Patriotic War in rear country regions (Kuybyshev, Penza, and Saratov Oblasts) .....	44

### GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Aksyutina Z. A., Parts O. S.</i> Parental support for project and research activities of gifted children .....	53
--	----

### PHYSICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL PHYSICAL TRAINING

<i>Osipenko E. V.</i> Convergent subjectivity concept as methodological basis for physical and social competence development .....	64
<i>Yu J.</i> Analyzing students' application of exercise snacking .....	78

### METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Korotkova A. S., Fetisov A. S.</i> Modern pedagogical support practice as basis of effective professional position development in cadets studying at the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation educational institutions .....	86
<i>Fulin V. A., Kostikova L. P., Eltsov A. V.</i> Criteria for digital educational resource selection in humanities teaching .....	98
<i>Tsarskaya T. S.</i> Art-technologies in developing foreign language professional communication skills in future doctors at university .....	107

## КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



### Уважаемые коллеги! Уважаемые читатели журнала «Северный регион: наука, образование, культура»!

Наш журнал продолжает быть открытой и доступной площадкой для свободного обмена мыслями, идеями и научными достижениями, где каждый исследователь, практик и студент сможет найти материалы, которые вдохновят на поиск ответов на вызовы и откроют новые горизонты в гуманитарной сфере.

В работе исследователя из г. *Сургута*, вошедшей в раздел по *отечественной истории*, представлен анализ феномена ведомственности в советской экономике, представленной в авторитетном дискурсе середины 1960-х годов. Исследование фокусируется на противоречиях между отраслевыми министерствами, восстановленными после экономической реформы 1965 года, и региональными партийно-хозяйственными элитами, стремившимися защищать свои местнические интересы. Автор анализирует ведомственность в СССР как форму экономического партикуляризма ключевых акторов народного хозяйства. На основе кейс-метода и дискурс-анализа стенограмм заседаний Верховного Совета СССР, XXIII съезда КПСС, материалов газет «Правда» и «Известия» и архивных документов, впервые введенных в научный оборот, были выявлены институциональные и практические проявления ведомственности. В работе демонстрируется, что вопреки официальной риторике высшего руководства (Л. И. Бреж-

нева, Н. В. Подгорного) о борьбе с «узковедомственным подходом» ведомственность сохраняла статус системной проблемы. Ее проявления выражались в несогласованности министерств, дублировании функций и межведомственных конфликтах. Они были характерны как для освоения Тюменского Севера, так и для всей экономики СССР. В статье конкретизировано понятие ведомственности через концепт партикуляризма на основе введенных в научный оборот новых кейсов, демонстрирующих универсальность этого явления. Делается вывод о том, что хотя партийные организации и органы народного контроля официально провозглашались главными борцами с ведомственностью, но все же их усилий было недостаточно.

Автор из *Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского* изучает патриотическое движение по сбору подарков для Красной армии в годы Великой Отечественной войны в тыловых регионах страны. Широкий размах это движение приняло в таких промышленно развитых областях Среднего Поволжья, как Куйбышевская, Пензенская и Саратовская. Советские люди не раздумывая отдавали последнее, внося свой посильный вклад в приближение победы над врагом. В статье на основе широкого спектра

газетного материала тех лет, архивных документов, научных исследований сделан вывод о том, что движение по сбору подарков для бойцов и командиров Красной армии имело очень важное, прежде всего эмоционально-психологическое, значение. Оно способствовало укреплению связи фронта и тыла, усиливая решимость советских воинов на передовой и уверенность гражданского населения тыловых регионов в победе.

Предлагаю вашему вниманию обзор статей по **возрастной психологии**. В статье ученые *Сургутского государственного университета* рассмотрели вопросы самоактуализации студенток вуза как процесса, направленного на раскрытие внутреннего потенциала и способностей молодого поколения. Данная тема является особенно актуальной в условиях современного образовательного процесса, характеризующегося быстрыми изменениями, большим объемом информации и высокой конкурентной средой. Исследование проводилось в Сургутском государственном университете с применением самоактуализационного теста. В исследовании приняли участие 161 студентка медицинской специальности в возрасте 18–22 лет. Обследованные студентки характеризовались высоким уровнем самоактуализации, способствующим улучшению психоэмоционального состояния и общей жизненной удовлетворенности, приводящей к формированию более гармоничного и продуктивного общества. Однако гибкость поведения и познавательность характеризуются низкими баллами и требуют пристального внимания в ходе организации образовательного процесса.

Исследователи из *Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского* рассматривают агрессивное поведение в подростковом возрасте как значимый маркер эмоциональной и социальной дезадаптации. Особое значение оно приобретает у подростков с нарушением зрения, находящихся в условиях сенсорной депривации, которая усиливает фрустрационные переживания и снижает возможности конструктивного взаимо-

действия с окружающим миром. На основе обобщения отечественных и зарубежных исследований выделены ключевые факторы, способствующие формированию агрессивных реакций: ограниченность сенсорного опыта, хроническая фрустрация, дефицит саморегуляции, коммуникативные затруднения и специфические особенности социального взаимодействия. Уточнены характеристики агрессивного поведения у подростков с врожденной и приобретенной слепотой, выявлены гендерные различия в способах агрессивного реагирования, внимание также уделено внутренним (личностным, эмоциональным) и внешним (семейным, социальным) предикторам агрессии.

В разделе по **физической культуре и профессиональной физической подготовке** представлена статья ученого *Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины*, в которой рассмотрено теоретико-методологическое обоснование авторской концепции конвергентной субъектности как личностного механизма формирования физкультурно-социальной компетентности. Предметом исследования выступает процесс становления интегративного качества личности, обеспечивающего одновременное развитие двигательной автономии и социальной продуктивности учащихся в физкультурном образовании. Цель работы заключается в разработке концепции, объясняющей механизм перехода от индивидуального физкультурного действия к полноценному социальному взаимодействию через целенаправленное слияние когнитивного, двигательного и социально-коммуникативного компонентов развития. Методологическую основу исследования составляют конвергентный подход, теория субъектности и физиология активности. Авторский подход состоит в обосновании необходимости конвергенции указанных компонентов в единый образовательный процесс, результатом которого становится формирование конвергентной субъектности – способности обучающегося одновременно выступать автором индивидуального движения и соавтором совместного действия. Показано, что конвергентная субъектность выступает личностным

механизмом формирования физкультурно-социальной компетентности, определенной в предшествующих работах автора. В ходе исследования раскрыта роль двигательного мышления в процессе субъектогенеза. Научная новизна работы заключается в описании этапов и механизмов перехода учащегося от позиции субъекта движения к позиции субъекта социальных отношений (моторная децентрация, координация перспектив, ценностно-смысловая рефлексия). Введено понятие «социально-двигательная задача» как дидактическая единица конвергентного физкультурного образования, обеспечивающая целенаправленную активацию компонентов физкультурно-социальной компетентности. В выводах обозначены перспективы личностно-типологической дифференциации обучающихся на основе особенностей двигательного мышления и уровня сформированности физической культуры личности.

В статье автор из *Российского университета спорта (г. Москва)* провел исследование среди 538 обучающихся Хэйхэского университета: проанализированы текущее состояние их участия в кратковременных интенсивных упражнениях и факторы, оказывающие на это влияние. Результаты исследования показывают, что малоподвижный образ жизни является распространенным явлением среди студентов, их свободное время после занятий преимущественно занимает использование мобильного телефона; недостаток спортивных площадок и неблагоприятные погодные условия являются основными факторами, ограничивающими студентов в занятиях физической культурой. Одновременно длительный малоподвижный образ жизни может приводить к болям в пояснице и шее, снижению мотивации к учебе и другим подобным проблемам. Студенты высоко оценивают эффективность краткосрочных интенсивных упражнений на учебных переменах, таких как упражнения на гибкость и прыжки через скакалку, и также в целом признают их положительное влияние на улучшение физического и психического состояния, повышение учебных способностей. Исходя из этого, краткосрочные интенсивные

упражнения являются моделью физической активности, адаптированной к временным особенностям студентов.

В разделе по *общей педагогике, истории педагогики и образования* представлено несколько статей. В работе ученых из *Омского государственного педагогического университета* представлены материалы исследования проблемы родительской поддержки деятельности одаренных школьников, предметом исследования выступила родительская поддержка проектно-исследовательской деятельности одаренных младших школьников. Авторами проведен анализ понятий «родительская поддержка», «родительская поддержка одаренных детей», значимости проектно-исследовательской деятельности для развития одаренного ребенка. Целью статьи является анализ результатов исследования мнений родителей о поддержке проектно-исследовательской деятельности одаренных детей. Задачи исследования включают анализ публикаций, раскрывающих актуальные аспекты родительской поддержки развития одаренных детей, проведение эмпирического исследования мнений родителей о поддержке проектно-исследовательской деятельности одаренных детей и осуществление анализа полученных данных. Исследование опиралось на положения деятельностного и аксиологического подходов. В ходе работы применялись методы количественного и качественного анализа, интерпретации полученных данных, а также метод опроса для изучения отношения родителей к поддержке проектно-исследовательской деятельности одаренных школьников. В исследовании приняли участие родители одаренных детей – победителей конкурса исследовательских работ и проектов для учащихся начальной школы (возраст детей 7–10 лет). Новизна исследования заключается в том, что в результате обобщения данных сформулировано понятие «родительская поддержка» в психолого-педагогическом аспекте, впервые изучалось мнение родителей о значимости поддержки проектно-исследовательской деятельности одаренных детей. В результате сделан вывод о том, что родители понимают

значимость поддержки проектно-исследовательской деятельности одаренных детей.

В раздел по **методологии и технологии профессионального образования** вошла статья исследователей из г. Рязани, в которой рассматривается проблема отбора цифровых образовательных ресурсов в гуманитарном образовании. Актуальность работы обусловлена тем, что цифровые средства все более активно включаются в структуру учебного процесса, однако их выбор нередко осуществляется на основе технологических или нормативных характеристик, без соотнесения с логикой педагогической деятельности. Цель – разработка и теоретическое обоснование системы критериев отбора цифровых образовательных ресурсов для профессиональной деятельности педагога-гуманитария. Методологическую основу исследования составляет деятельностный подход, в рамках которого цифровой ресурс анализируется как средство организации учебной деятельности. Проведен анализ современных исследований в области цифровой дидактики, проектирования цифрового контента, оценки качества образовательных ресурсов и формирования цифровой компетентности педагога. Выявлено, что существующие подходы преимущественно ориентированы на характеристики цифрового продукта или условия его внедрения, тогда как процедура выбора ресурса разработана недостаточно полно. В результате предложена система критериев, разработанная на основе структуры педагогической деятельности и включающая целевое, содержательное, деятельностное, коммуникативное и оценочно-рефлексивное измерения. Соотношение компонентов деятельности и функциональных возможностей цифрового ресурса представлено в виде матричной модели. Показано, что отбор цифрового средства должен осуществляться с учетом его включенности в конкретную учебную задачу и организации аналитической, интерпретационной и дискуссионной работы обучающихся. Предложенный подход позволяет рассматривать выбор цифрового ресурса как элемент проектирования обучения и может служить основанием для разработки диагностического

инструментария оценки его педагогической целесообразности.

В статье ученого из г. Сургута рассматриваются арт-технологии как компонент педагогического обеспечения формирования умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей. Конкретизировано понятие арт-технологии формирования умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей как педагогические формы, методы, приемы воздействия на будущих врачей с применением средств иностранного языка и элементов видов искусств для создания благоприятной комфортной среды обучения, мотивации и активизации действий будущих врачей к овладению умениями иноязычного общения в рамках профессии. На основе изучения и анализа передовых взглядов исследователей, обобщения и систематизации научно-педагогического опыта разработаны и внедрены в подготовку будущих врачей-лечебников и педиатров занятия на основе арт-технологий: «Медицина в арт-декоре»; «Деонтологический блокнот»; «Театральный рецепт». Представлены технологические карты занятий. Подтверждена эффективность апробации занятий на базе Сургутского государственного университета. Научная новизна исследования заключается в способе оптимизации решения образовательных задач в области применения иностранного языка в профессиональных целях общения будущими врачами, заложенных в требованиях федерального государственного образовательного стандарта высшего образования специализаций «Лечебное дело», «Педиатрия», через синтез и комбинаторику средств педагогики и элементов искусства на основе арт-технологий, направленных на дискурс художественных, изобразительных и театральных фактов, явлений, событий, ситуаций. Авторские технологические карты занятий могут снискать практическую востребованность у преподавателей, чьи профессиональные интересы сфокусированы на развитии способностей будущих врачей применять иностранный язык для решения задач профессионального общения и взаимодействия.

В статье авторов из г. Воронеж представлены результаты теоретического исследования аспектов процесса формирования профессиональной позиции курсантов образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации на основе современной практики педагогического сопровождения, рассматриваемого в качестве перспективного средства успешной профессиональной подготовки обучающихся образовательных организаций ведомственного типа. В статье также изложены и проанализированы специфические особенности и структурные компоненты педагогического сопровождения, а также дана оценка сущности и характерным свойствам процесса формирования профессиональной

позиции курсантов в образовательной среде ведомственного образования. Результаты проведенного исследования показывают сложность и многоплановость организации процесса формирования профессиональной позиции курсантов, поскольку данный процесс выступает основой профессионально-служебной сформированности и готовности молодых кадров к современным вызовам и тенденциям, заявленным нашим социумом и государством.

Благодарим авторов, рецензентов и всех, кто вносит вклад в развитие издания.

Приглашаем исследователей к публикации своих работ в журнале «Северный регион: наука, образование, культура»!

**Сергей Михайлович Косенок,  
главный редактор, доктор педагогических наук, профессор,  
ректор Сургутского государственного университета**

## ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ / DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Научная статья

УДК 378.6:61:378.015.324

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-1>



### Характеристика самоактуализации студенток медицинской специальности северного вуза

*Сирануш Тиграновна Барсегян<sup>1✉</sup>, Алексей Владимирович Тостановский<sup>2</sup>,  
Ольга Геннадьевна Литовченко<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Сургутский государственный университет, Сургут, Россия

<sup>2</sup>Сургутский государственный педагогический университет, Сургут, Россия

**Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы самоактуализации студенток Сургутского государственного университета как процесса, направленного на раскрытие внутреннего потенциала и способностей молодого поколения. Данная тема является особенно актуальной в условиях современного образовательного процесса, характеризующегося быстрыми изменениями, большим объемом информации и высокой конкурентной средой. Исследование проводилось с применением самоактуализационного теста. В анкетировании приняли участие 161 студентка медицинской специальности Сургутского государственного университета в возрасте 18–22 лет.

Обследованные студенты характеризовались высоким уровнем самоактуализации, способствующим улучшению психоэмоционального состояния и общей жизненной удовлетворенности, приводящей к формированию более гармоничного и продуктивного общества. Однако гибкость поведения и познавательность характеризуются низкими баллами и требуют пристального внимания в ходе организации образовательного процесса.

Таким образом, методы оценки уровня самоактуализации можно использовать для диагностики потенциальных возможностей студенток высшей школы с целью формирования индивидуальных программ развития, созданию более творческой системы обучения, где внимание уделяется не только академическим достижениям, но и личностному развитию каждого участника образовательного процесса.

**Ключевые слова:** студенты, самоактуализация, гибкость поведения, познавательность, самоуважение

**Шифр специальности:** 5.3.7. Возрастная психология.

**Для цитирования:** Барсегян С. Т., Тостановский А. В., Литовченко О. Г. Характеристика самоактуализации студенток медицинской специальности северного вуза // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 2. С. 13–18. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-1>.

Original article

### Self-actualization features in female medical students of Northern university

*Siranush T. Barsegyan<sup>1✉</sup>, Aleksey V. Tostanovsky<sup>2</sup>, Olga G. Litovchenko<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Surgut State University, Surgut, Russia

<sup>2</sup>Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia

**Abstract.** The paper addresses the issues of self-actualization in female medical students at Surgut State University. The authors' definition of the aforementioned term centers on the pursuit of personal fulfillment and the activation of the young generation's inherent abilities. This topic is especially relevant given the characteristics of the modern education process, such as rapid changes, the large amount of information,

and high competition. The research is conducted at Surgut State University using cognitive analytic therapy. It includes 161 female medical students from Surgut State University aged 18–22.

The analyzed individuals exhibit a notable degree of self-actualization. This leads to enhanced psychological and emotional well-being, contributing to greater overall life satisfaction and the development of a more balanced and productive society. However, behavioral flexibility and cognitive ability are characterized by low scores and require close attention during the organization of the educational process.

The self-actualization assessment techniques are applicable in the identification of female university students' capabilities for designing personalized development programs and a creative educational system. This system's focus would encompass academic accomplishments and the individual development of each participant in the educational process.

**Keywords:** students, self-actualization, existentiality, cognition, self-esteem

**Code:** 5.3.7. Developmental Psychology.

**For citation:** Barsegyan S. T., Tostanovsky A. V., Litovchenko O. G. Self-actualization features in female medical students of Northern university. *Severnyy region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(2):13–18. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-1>.

## ВВЕДЕНИЕ

Самоактуализация как процесс, направленный на раскрытие внутреннего потенциала и способностей молодого поколения, становится особенно актуальной в условиях современного образования, характеризующегося быстрыми изменениями, большим объемом информации и высокой конкурентной средой [1–5].

Инициатива разработки идей самоактуализации людей принадлежит ученым Абрахаму Маслоу, Гордону Олпорту, Карлу Роджерсу и Ричарду Рорти, представившим неопрагматистскую концепцию определения и достижения целей и совершенствования личности, а впервые данное понятие было введено в научный оборот К. Гольдштейном. В настоящее время становятся особенно актуальными психологические аспекты личностного роста и самоактуализации (Л. А. Коростелева, Е. Е. Вахромов, О. В. Немиринский, Н. В. Ковалева). Выделяют различные методы оценки самоактуализации личности. Одним из способов является самоактуализационный тест Э. Шострома (САТ), который определяет, как протекает самоактуализация личности, выявляет степень развития, возможности и черты, присущие самоактуализированным личностям. Еще одним методом является методика С. Б. Кауфмана, ориентированная на выявление специфических черт самоактуализированной личности, таких как способность к принятию себя и окружающего мира,

аутентичность, ориентация на личностный рост и способность к переживанию пиковых опытов. Методика А. В. Лазукина сфокусирована на определении уровня самореализации личности через призму ее ценностных ориентаций и жизненных целей и позволяет оценивать степень гармонии между внутренним миром индивида и его внешними проявлениями, выявлять противоречия и конфликты, мешающие самореализации.

Современные исследования акцентируют внимание на самоактуализации как ключевом компоненте личностного развития [6–8]. Данный аспект определяет личностные качества обучающихся, отношение к учебному процессу, подчеркивает значимость осознания своих потребностей, чувств и собственной уникальности, подразумевает стремление индивида достигать поставленных целей и раскрывать свои внутренние ресурсы, что стимулирует развитие креативности, самовыражения и способствует самореализации. Согласно Н. С. Бобровниковой и соавт. самоактуализирующаяся личность очень высоко оценивает значение здоровья для достижения успехов в жизни, ощущает внутреннюю потребность в желании быть здоровой [3, 9–11]. Особую значимость приобретает вопрос самоактуализации и самоопределения у студенток, поскольку для молодых девушек характерны повышенная эмоциональная чувствительность, что обуславливает более высокую восприимчивость к стрессу

и тревоге. Кроме того, женщинам присуща высокая тревожность, чувство обеспокоенности.

Цель исследования – оценка уровня самоактуализации студенток, проживающих в условиях Среднего Приобья.

### МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование выполнено на базе Сургутского государственного университета, в котором приняли участие 161 студентка медицинской специальности в возрасте 18–22 лет. Участники подписывали информированное добровольное согласие.

Для проведения анкетирования был использован самоактуализационный тест (САТ), который является валидированным методологическим инструментом. Вопросы направлены на оценку различных аспектов самоактуализации, таких как ценностная ориентация, гибкость поведения, сенситивность к себе, самоуважение, самопринятие, принятие агрессии, контактность, познавательность и креативность.

Статистическую обработку данных проводили с помощью пакета прикладных программ Statistica v. 10.0.

### РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Самоактуализация студентов – это важный процесс, отражающий стремление личности к полноте самовыражения, развитию своих способностей и максимальной реализации своего потенциала, так как этот период является временем интенсивного формирования

личности, выбора жизненного пути и профессионального становления. В период стремительных изменений и растущей конкуренции на рынке труда самоактуализация становится ключевым фактором успеха и самореализации для студентов.

Согласно полученным данным у студенток Сургутского государственного университета значительная часть критериев, отражающих уровень самоактуализации, находится в пределах среднего и выше среднего значений (45–55 баллов), что свидетельствует о высоком уровне самоактуализации молодых девушек (таблица, рисунок). Ряд исследований свидетельствует о том, что люди с высоким уровнем самоактуализации обладают хорошим уровнем психического здоровья, устойчивостью к стрессам и способностью справляться с жизненными трудностями [12, 13].

Среди полученных результатов шкала самоуважения характеризуется наивысшим баллом ( $55,13 \pm 0,73$ ) (таблица). Высокие значения были отмечены у 7 % обучающихся (рисунок). Высокие значения (55 баллов и выше) говорят о значительном воздействии фактора социальной среды на результаты исследования, желании испытуемых представить себя в наиболее выгодном свете. Кроме того, высокие баллы могут быть связаны с завышенной самооценкой, что может проявляться в искаженном восприятии своих навыков, достижений и собственной значимости.

Таблица

Показатели теста самоактуализации студенток медицинской специальности

№	Критерий	M (среднее значение)	m (ошибка средней)	$\sigma$ (среднее квадратичное отклонение)
1	Ценностная ориентация	47,08	0,78	9,93
2	Гибкость поведения	46,85	0,78	9,99
3	Сенситивность к себе	49,62	0,67	8,52
4	Самоуважение	55,13	0,73	9,36
5	Самопринятие	51,26	0,86	10,99
6	Принятие агрессии	49,63	0,81	10,34
7	Контактность	51,72	0,77	9,86
8	Познавательность	41,14	0,75	9,58
9	Креативность	49,55	0,64	8,13

Примечание: составлено авторами.

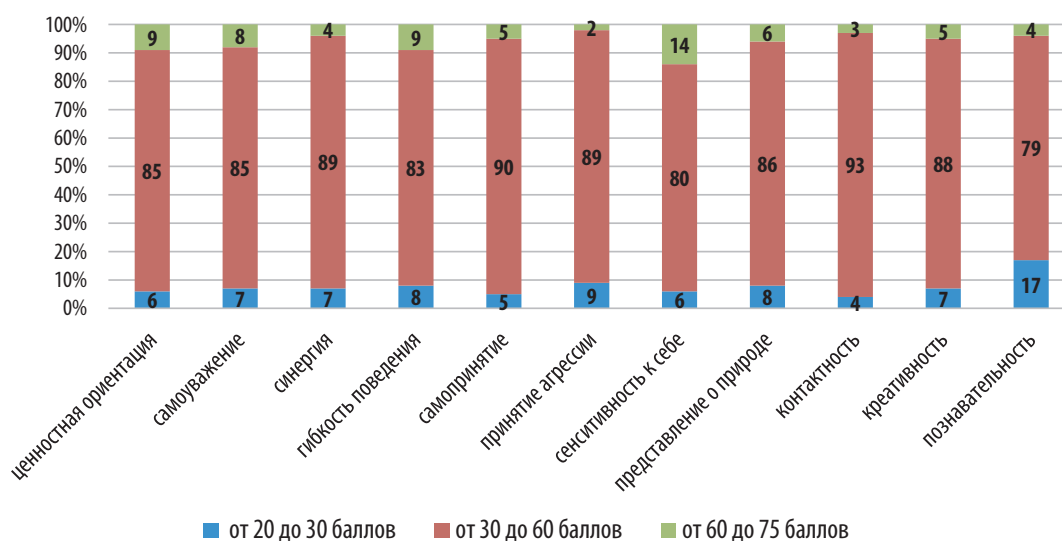


Рисунок. Самоактуализационный тест, САТ,  $n = 161$  студентка в возрасте 18–22 лет

Примечание: составлено авторами.

Вышесказанное может иметь неблагоприятные последствия в виде неспособности к самодисциплине, неуважения к окружающим и негативного восприятия себя и окружающей действительности. Причинами высокой самооценки могут быть самые различные факторы, включая наследственность, воспитание, культурные традиции и социальные ожидания. Она может быть связана с недостатком самокритичности, предрасположенностью к самообману или несостоятельностью в самопознании.

Значения в пределах 20–30 баллов и меньше отражают низкий уровень самоактуализации у личности, что является предпосылкой к возникновению депрессивно-тревожных расстройств, астено-невротического синдрома, аддиктивного поведения. В диапазон с низкими баллами относится шкала познавательных потребностей ( $41,14 \pm 0,75$ ), характеризующая степень заинтересованности обучающихся к приобретению новых знаний (таблица). При анализе полученных значений выявлено, что 17 % студенток имеют чрезмерно низкий познавательный интерес (рисунок). Необходимость получения новых знаний возникает в условиях, способствующих осознанию их важности для жизненной практики и других видов деятельности. Формирование этой потребности в знаниях непосредственно связано

с общим развитием личности, а также с ее способностью находить в материалах изучаемых дисциплин и в окружающем мире ответы на ключевые жизненные вопросы.

Следует уделить особое внимание к способности студенток адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. В контексте учебной деятельности адаптация тесно связана с гибкостью поведения и мышления. Перемена привычной обстановки у студенток первого года обучения может вызывать чувство неудовлетворенности в учебных результатах, сложности в межличностных отношениях и беспокойство по поводу выбора будущей профессии. Все это может приводить к стрессу, нервному истощению, усталости, формированию состояния дезадаптации и развитию хронических заболеваний. Этот процесс может проявляться в изменениях системы саморегуляции, серьезных психических отклонениях, саморазрушительном поведении и развитии агрессии. По данным исследования, гибкость поведения находится в пределах  $46,85 \pm 0,78$  балла, что соответствует диапазону средних значений, однако находится на нижней границе нормы, что требует внимания к данному аспекту. При анализе представленного выше критерия установлено, что для 83 % студентов показатели находятся в рамках средних значений, предельно низкие

баллы отмечены у 8 % студентов, а за пределами высокие – у 9 % обучающихся (рисунок).

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследования самоактуализации студенток выявляют сложные взаимосвязи между личностными характеристиками, академической успеваемостью и социальной адаптацией. Студентки Сургутского государственного университета медицинской специальности характеризуются высоким уровнем самоактуализации, что способствует формированию более гармоничного и продуктивного общества, демонстрируют большую уверенность в себе, независимость мышления и готовность к саморазвитию. Они склонны к более эффективному управлению временем, более ответственному отношению к учебе и более конструктивному взаимодействию с окружающими.

Гибкость поведения и познавательность характеризуются низкими баллами и требуют пристального внимания в ходе организации

образовательного процесса. Низкая гибкость поведения, проявляющаяся в ригидности мышления и трудностях адаптации к изменяющимся обстоятельствам, оказывает существенное влияние на различные аспекты жизни человека. В профессиональной сфере это может выражаться в неспособности оперативно реагировать на новые задачи, адаптироваться к меняющимся требованиям рынка и эффективно взаимодействовать с коллегами. Ригидность мышления препятствует поиску креативных решений и ограничивает возможности профессионального роста.

Методы оценки уровня самоактуализации можно использовать для диагностики потенциальных возможностей студентов высшей школы с целью формирования индивидуальных программ развития, созданию более творческой системы обучения, где внимание уделяется не только академическим достижениям, но и личностному развитию каждого участника образовательного процесса.

### Список источников

1. Акименко Г. В., Шмакова О. В., Головки О. В. Саморазвитие и самоактуализация: личностные и профессиональные характеристики студентов медицинского университета // *Дневник науки*. 2025. № 2.
2. Артюхова Т. Ю., Тарс Д. А. Самоактуализация студентов с разным восприятием одиночества // *Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал* : материалы X Междунар. науч.-практич. конф., 23–24 ноября 2023 г., г. Красноярск. Красноярск : Версо, 2024. С. 13–20.
3. Бобровникова Н. С., Малий Д. В., Медведев П. Н. Влияние развития самоактуализации на снижение уровня агрессивности в современной образовательной среде // *International Journal of Medicine and Psychology*. 2021. Т. 4, № 5. С. 53–61.
4. Воробьев В. В., Беловол Е. В. Взаимосвязь самоактуализации личности и интеллектуального развития у студентов высших учебных заведений // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2024. Т. 13, № 3А. С. 228–234.
5. Дементий Л. И., Маленов А. А., Маленова А. Ю. Уровень самоактуализации и адаптационный потенциал как копинг-ресурсы личности на этапе самореализации // *Сибирский психологический журнал*. 2020. № 78. С. 80–98.
6. Ермакова Е. С. Креативность, самоактуализация и субъективное благополучие студентов // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. 2023. № 2. С. 169–186.

### References

1. Akimenko G. V., Shmakova O. V., Golovko O. V. Self-development and self-actualization: Personal and professional characteristics of medical university students. *Dnevnik nauki*. 2025;(2). (In Russ.).
2. Artyukhova T. Yu., Taps D. A. Samoaktualizatsiya studentov s raznym vospriyatiem odinochestva. In: *Proceedings of the 10th International Research-to-Practice Conference "Psikhologicheskoe zdorove cheloveka: zhiznennyi resurs i zhiznennyi potentsial"*, November 23–24, 2023, Krasnoyarsk. Krasnoyarsk: Verso; 2024. p. 13–20. (In Russ.).
3. Bobrovnikova N. S., Maliy D. V., Medvedev P. N. The influence of the development of self-actualization on the reduction of the level of aggressiveness in the modern educational environment. *International Journal of Medicine and Psychology*. 2021;4(5):53–61. (In Russ.).
4. Vorob'ev V. V., Belovol E. V. Relationship between personality self-actualization and intellectual development in higher education students. *Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*. 2024;13(3A):228–234. (In Russ.).
5. Dementiy L. I., Malenov A. A., Malenova A. Yu. Self-actualization level and adaptation potential as personality coping resources at the stage of self-realization. *Siberian Journal of Psychology*. 2020;(78):80–98. (In Russ.).
6. Ermakova E. S. Creativity, self-actualization and subjective well-being of students. *Pushkin Leningrad State University Journal*. 2023;(2):169–186. (In Russ.).

7. Касьянов И. В., Попова А. А., Кузьяшев А. Н. Подходы А. Маслоу к проблеме самоактуализации личности // Меридиан. 2020. № 3. С. 381–383.
8. Кондрашихина О. А., Моторная С. Е. Особенности прокрастинации и перфекционизма студентов-психологов с разным уровнем самоактуализации личности // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. Ялта : РИО ГПА, 2023. № 81–2. С. 727–732.
9. Ланских М. В., Гут Ю. Н., Сазонов Д. Н. Самоактуализация личности студентов, обучающихся на разных направлениях подготовки в системе ВПО // Педагогическое образование в России. 2020. № 2. С. 159–165.
10. Лисьева Е. М. Самоактуализация личности студентов в контексте преодолевающего поведения // Пензенский психологический вестник. 2022. № 1. С. 33–38.
11. Мельникова Н. Ю. Исследование самосознания и самоактуализации студентов психологических факультетов // Международный научный журнал «Символ науки». 2025. № 1–2. С. 197–204.
12. Омарова М. К. Взаимосвязь стремления к самоактуализации и склонности к прокрастинации у студентов ВУЗа // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 18, № 2. С. 120–126. <https://doi.org/10.31161/1995-0659-2024-18-2-120-126>.
13. Перминова Л. М. Субъект обучения в системе взаимосвязи сущего и должного: от самоактуализации к самопрогнозированию // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2, № 6. С. 125–139. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2021-81-125-139>.
7. Kasyanov I. V., Popova A. A., Kuzyashev A. N. Approaches A. Maslow to the problem of personal self-actualization. *Meridian*. 2020;(3):381–383. (In Russ.).
8. Kondrashikhina O. A., Motornaya S. E. Osobennosti prokrastinatsii i perfektsionizma studentov-psikhologov s raznym urovnem samoaktualizatsii lichnosti. In: *Collection of Scientific Articles “Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya”*. Yalta: RIO GPA; 2023. Is. 81–2. p. 727–732. (In Russ.).
9. Lanskih M. V., Gut Yu. N., Sazonov D. N. Self-actualization of students personality in various areas of training in the HPE system. *Pedagogical Education in Russia*. 2020;(2):159–165. (In Russ.).
10. Lisyeva E. M. Self-actualization of students’ personality in the context of overcoming behavior. *Penza Psychological Newsletter*. 2022;(1):33–38. (In Russ.).
11. Melnikova N. Yu. Issledovanie samosoznaniya i samoaktualizatsii studentov psikhologicheskikh fakultetov. *Symbol of Science: International Scientific Journal*. 2025;(1–2):197–204. (In Russ.).
12. Omarova M. K. The relationship between striving for self-actualization and procrastination among university students. *Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences*. 2024;18(2):120–126. <https://doi.org/10.31161/1995-0659-2024-18-2-120-126>. (In Russ.).
13. Perminova L. M. The subject of learning in the system of the relationship of being and due: From self-actualization to self-prediction. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2021;2(6):125–139. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2021-81-125-139>. (In Russ.).

#### Информация об авторах

**С. Т. Барсегян** – ассистент;  
<https://orcid.org/0000-0001-9957-9080>,  
[barsegyan.st@mail.ru](mailto:barsegyan.st@mail.ru)<sup>✉</sup>

**А. В. Тостановский** – доцент;  
<https://orcid.org/0000-0002-1127-7094>,  
[atos.70@mail.ru](mailto:atos.70@mail.ru)

**О. Г. Литовченко** – доктор биологических наук,  
профессор;  
<https://orcid.org/0000-0002-8368-2590>,  
[olgalitovchenko@mail.ru](mailto:olgalitovchenko@mail.ru)

#### About the authors

**S. T. Barsegyan** – Assistant Professor;  
<https://orcid.org/0000-0001-9957-9080>,  
[barsegyan.st@mail.ru](mailto:barsegyan.st@mail.ru)<sup>✉</sup>

**A. V. Tostanovsky** – Docent;  
<https://orcid.org/0000-0002-1127-7094>,  
[atos.70@mail.ru](mailto:atos.70@mail.ru)

**O. G. Litovchenko** – Doctor of Sciences (Biology),  
Professor;  
<https://orcid.org/0000-0002-8368-2590>,  
[olgalitovchenko@mail.ru](mailto:olgalitovchenko@mail.ru)

Научная статья

УДК 376.352.015.324+ 159.93-056.262

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-2>



## Сенсорная депривация как фактор агрессивного поведения у слепых и слабовидящих подростков

Татьяна Владимировна Маркелова, Алена Сергеевна Шахина✉

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет  
им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия

**Аннотация.** Агрессивное поведение в подростковом возрасте рассматривается как значимый маркер эмоциональной и социальной дезадаптации. Особое значение оно приобретает у подростков с нарушением зрения, находящихся в условиях сенсорной депривации, которая усиливает фрустрационные переживания и снижает возможности конструктивного взаимодействия с окружающим миром. На основе обобщения отечественных и зарубежных исследований выделены ключевые факторы, способствующие формированию агрессивных реакций: ограниченность сенсорного опыта, хроническая фрустрация, дефицит саморегуляции, коммуникативные затруднения и специфические особенности социального взаимодействия. Уточнены характеристики агрессивного поведения у подростков с врожденной и приобретенной слепотой, а также выявлены гендерные различия в способах агрессивного реагирования. Особое внимание уделено внутренним (личностным, эмоциональным) и внешним (семейным, социальным) предикторам агрессии.

**Ключевые слова:** агрессия, гнев, сенсорная депривация, подростки, нарушение зрения, фрустрация

**Шифр специальности:** 5.3.7. Возрастная психология.

**Для цитирования:** Маркелова Т. В., Шахина А. С. Сенсорная депривация как фактор агрессивного поведения у слепых и слабовидящих подростков // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 2. С. 19–30. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-2>.

Original article

## Sensory deprivation as aggressive behavior trigger in blind and visually impaired teenagers

Tatyana V. Markelova, Alena S. Shakhina✉

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

**Abstract.** Teenage aggressive behavior is considered a significant marker of emotional and social maladjustment. Particularly, it affects teenagers with vision disorders facing sensory deprivation, which increases frustration and decreases the possibilities for meaningful engagement with the environment. Based on the synthesis of Russian and international studies, the authors determine the main aggressive reaction triggers. These are limited sensory experiences, chronic frustration, self-control deficits, communication difficulties, and peculiarities in social interaction. Moreover, the article specifies the aggressive behavior characteristics in teenagers with congenital and acquired blindness while also highlighting the gender differences in aggression manifestations. Special attention is paid to internal (personal, emotional) and external (domestic, social) aggression predictors.

**Keywords:** aggression, anger, sensory deprivation, teenagers, vision disorder, frustration

**Code:** 5.3.7. Developmental Psychology.

**For citation:** Markelova T. V., Shakhina A. S. Sensory deprivation as aggressive behavior trigger in blind and visually impaired teenagers. *Severnoy region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(2):19–30. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-2>.

## ВВЕДЕНИЕ

Т. В. Белашина упоминает о том, что агрессивное поведение в подростковом возрасте является важной темой психологических исследований, поскольку этот период характеризуется эмоциональной лабильностью, поиском идентичности и развитием стратегий социального взаимодействия. Подростки с нарушением зрения сталкиваются с дополнительными трудностями в регуляции эмоциональных состояний, связанными с ограничениями социальной адаптации, зависимостью от окружающих и сниженной способностью контролировать фрустрационные реакции [1]. Е. Г. Шестакова утверждает о том, что эти факторы формируют хроническое внутреннее напряжение и обуславливают повышенную эмоциональную реактивность, выступая предиктором агрессивного поведения как защитной и компенсаторной формы реагирования на переживаемую уязвимость и социальную нестабильность. Теоретические модели агрессивности рассматривают ее как личностное образование, включающее когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты [2].

А. Н. Buss и соавт., L. Berkowitz под агрессивным поведением рассматривают целенаправленное действие, направленное на причинение физического, психологического или социального ущерба другому человеку или группе лиц [3, 4]. J. Dollard и соавт., А. А. Реан полагают, что агрессия, в отличие от агрессивного поведения, является эмоционально насыщенным актом, возникающим в ответ на фрустрацию, угрозу или провокацию и реализуется через поведенческую экспрессию, не всегда осознаваемую субъектом [5, 6]. В свою очередь, А. А. Реан считает, что агрессивность трактуется как относительно устойчивое личностное свойство, выражающееся в повышенной готовности к агрессивным реакциям, низкой фрустрационной толерантности и склонности к интерпретации нейтральных стимулов как враждебных [6].

J. Dollard и соавт. утверждают, что согласно концепции фрустрационной агрессии [5] постоянные препятствия в достижении целей

вызывают повышенную раздражительность и агрессивные реакции. В. В. Лебединский, Л. И. Солнцева, А. Г. Литвак полагают, что слепые подростки чаще беспокоятся о будущем, хуже справляются с гневом и агрессией, негативно относятся к себе и страдают от «выученной беспомощности», что усугубляет фрустрационные реакции [7–9]. С. Н. Ениколопов, Е. П. Ильин считают, что исследования подтверждают, что у подростков с нарушением зрения проявляются либо подавленный гнев, ведущий к пассивным формам агрессии, либо импульсивные реакции, связанные с недостаточной эмоциональной саморегуляцией [10, 11].

Статья посвящена анализу особенностей переживания агрессивного поведения подростков с нарушением зрения и факторов, влияющих на формирование агрессивных реакций.

## МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование выполнено в формате теоретического анализа и систематического обзора научной литературы. В основу положено изучение не менее 50 публикаций (статей, диссертаций, авторефератов, эмпирических исследований), опубликованных в период с 2000 по 2025 г. на русском, украинском и английском языках. Основные источники были отобраны по ключевым категориям: агрессивность у подростков, сенсорная депривация, тифлопсихология, фрустрация, эмоциональная регуляция, девиантное поведение. Анализ проводился с работами, включающими как описательные, так и эмпирические данные, отражающие структуру агрессивности, формы ее проявления, а также факторы риска у подростков с различными типами нарушений зрения. Классификация факторов агрессивного поведения проводилась по следующим критериям: сенсорный статус (врожденная/приобретенная слепота), пол и возраст, особенности социальной среды (семья, сверстники, школа), характер эмоциональной регуляции и фрустрационной толерантности. Методологическим основанием анализа выступили концепции фрустрационной

агрессии (J. Dollard, L. Berkowitz), социально-го научения и структурной модели агрессивности (Е. Г. Шестакова, I. S. Mazokha). Выделены доминирующие стратегии реагирования на стрессовые стимулы, включая импульсивную, пассивную и компенсаторную агрессию.

### **РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ**

Агрессия рассматривается как социальное явление, формирующееся в процессе научения и поддерживаемое определенными условиями. Согласно теориям социального научения ее проявления зависят от способов усвоения агрессивных моделей, факторов, провоцирующих их активизацию, и условий, способствующих их закреплению. Агрессивные реакции формируются не только через непосредственный опыт, но и через наблюдение за агрессивным поведением окружающих.

Агрессия в некоторых теориях трактуется как врожденное побуждение к насильственным действиям, инициируемое либо внутренними импульсами, либо постоянным воздействием внешних факторов, таких как фрустрация. Связь между фрустрацией и агрессивными реакциями подчеркивается во многих исследованиях, однако в психологической науке отсутствует единая трактовка этого феномена. Различные направления психологии, включая фрейдизм и бихевиоризм, предлагают разноплановые интерпретации. Так, К. Бютнер рассматривает агрессию не только как действие, но и как совокупность деструктивных эмоций, направленных на причинение вреда другому человеку [12].

Агрессия проявляется в различных формах, включая физическую, основанную на применении силы, и вербальную, выражающуюся через угрозы, ругань или оскорбления. Она может быть направлена непосредственно на объект либо носить косвенный характер, проявляясь, например, в распространении слухов или насмешках. В одних случаях агрессивные действия используются как средство для достижения цели, в других – преследуют исключительно намерение причинить вред. Помимо этого, возможно ее обращение на самого себя в форме аутоагрессии, а также

проявление в виде альтруистической агрессии, направленной на защиту другого человека от нападок окружающих [13]. С. Н. Ениколопов и соавт., Е. В. Ольшанская, О. М. Шабалин, D. F. Connor, R. G. Fontaine упоминают, что агрессивное поведение принято рассматривать через призму его деструктивных и конструктивных аспектов. Деструктивная агрессия характеризуется намеренным причинением вреда другому человеку [14–18]. Т. В. Левкова, Р. Мэй, Э. Н. Чураев, R. V. Felton, R. Rocha и соавт. отмечают, что в отличие от нее конструктивная агрессия представляет собой способ преодоления препятствий без стремления нанести ущерб [19–23].

И. Р. Сорокина дополняет классификацию агрессии, выделяя такие проявления, как раздражение, обида и подозрительность, особенно свойственные подростковому возрасту. Раздражение характеризуется повышенной готовностью к агрессивным реакциям даже при незначительных провокациях. Обида сопровождается завистью и ненавистью к окружающим, вызывая сильные переживания гнева и горечи. Подозрительность же проявляется в глубоком недоверии к людям, что формирует настороженность и ожидание возможных угроз со стороны окружающих [24]. Агрессивность можно рассматривать в двух аспектах: как ситуативное поведение, направленное на причинение вреда, и как устойчивая личностная черта, выражающая склонность к агрессии. Для подростков с сенсорным дефектом особенно важно различать, вызвана ли их агрессия внешними обстоятельствами или является проявлением глубоких личностных особенностей [2].

Агрессивность представляет собой устойчивую характеристику личности, выражающуюся в готовности к агрессивному поведению. Вопрос агрессивности нельзя назвать новым или недостаточно изученным, поскольку его исследование началось еще в 1960-е гг. на Западе, а затем получило развитие и в России. Однако, несмотря на значительное количество работ, посвященных данной теме, агрессивность подростков продолжает оставаться актуальной проблемой. В современном мире

ее нередко называют одной из ключевых социальных угроз, а XXI век – «веком обеспокоенности насилием» [13].

Проявления агрессивности зависят от целого ряда факторов, включая психологические, физиологические и ситуационные аспекты, а также особенности личностного развития. В процессе формирования агрессивных тенденций значительную роль играют как биографические предпосылки, так и конституциональные характеристики, в то время как личностные черты человека во многом определяют, насколько выраженной будет его склонность к агрессивному поведению. Однако вне зависимости от конкретных факторов, влияющих на развитие агрессии, в ее основе всегда лежит определенный конфликт – осознанный или бессознательный, кратковременный или затяжной, возникающий спонтанно либо усугубляющийся под влиянием внешних обстоятельств. В конечном счете, агрессивные реакции можно рассматривать как своеобразный способ выражения внутреннего напряжения, недовольства окружающей средой или самим собой [25].

С. Л. Соловьева в своих исследованиях выделяет три ключевых компонента агрессивности: когнитивный, включающий особенности восприятия и интерпретации окружающей действительности; эмоциональный, отражающий переживания раздражения, гнева, тревоги и чувства вины; и волевой, связанный с регуляцией агрессивного поведения. Аналогичный подход к структурированию агрессивности прослеживается и в трудах других исследователей [26].

Более детализированную модель агрессивности предлагает I. S. Mazokha, которая выделяет пять взаимосвязанных компонентов. Эмоциональный аспект охватывает устойчивые переживания гнева, раздражения, злости и ненависти. Когнитивный компонент отражает склонность к агрессивным мыслям, враждебным установкам, а также интерпретацию поведения окружающих через призму агрессии. Поведенческий выражается в готовности к агрессивным действиям. Побуждающий компонент связан с потребностью

в переживании, обдумывании и реализации агрессивных реакций. Контрольно-регулирующий отражает способность личности управлять своими агрессивными эмоциями, мыслями и действиями. При этом исследователь подчеркивает, что ключевую роль в формировании индивидуальных особенностей агрессивности играет именно эмоциональная составляющая [27].

Агрессивность подростков представляет собой сложное психологическое явление, обусловленное как индивидуальными особенностями развития, так и социальными факторами. С одной стороны, ее высокая выраженность вызывает обеспокоенность у родителей, педагогов и специалистов, поскольку может приводить к деструктивному поведению и нарушению социальных норм. С другой стороны, определенный уровень агрессивности играет адаптивную роль, способствуя формированию самостоятельности, умению отстаивать собственные границы и активно взаимодействовать с окружающими. В норме умеренная агрессивность необходима для развития личности, поскольку ее полное отсутствие может приводить к конформизму, пассивности и неспособности противостоять внешним воздействиям. Однако чрезмерное проявление агрессивности становится серьезной социальной и психологической проблемой, провоцируя конфликты и деструктивное поведение [28]. По мнению С. Н. Ениколопова, подростковая агрессивность обладает специфическими возрастными характеристиками и в большинстве случаев выражена сильнее, чем у взрослых, что связано с особенностями психофизиологического развития в этот период [10].

Психологическая дезадаптация при сенсорной недостаточности проявляется особенно ярко в периоды возрастных кризисов, как показано в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина и В. В. Ковалева. Наибольшие трудности адаптации наблюдаются у подростков, что приводит к аффективно-коммуникативной дезадаптации, которая, в свою очередь, может быть связана с развитием патологических особенностей у слабовидящих детей,

что подчеркивается исследованиями. Аффективные нарушения у таких подростков выражаются в нестабильном настроении, а также в неадекватных эмоциональных реакциях и сложностях в регуляции поведения. Коммуникативные нарушения, в свою очередь, проявляются в склонности к психической изоляции, аутизации, а также в повышенной агрессивности и раздражительности при общении, как отмечают Л. И. Солнцева, Л. И. Плаксина и И. Г. Кирилова [8, 29].

Нарушение зрения изменяет эмоциональные переживания, усиливая или ослабляя положительные и отрицательные эмоции. Особенно остро переживается момент утраты или ухудшения зрения, что часто вызывает стресс, раздражительность, соматические реакции. Люди с приобретенной инвалидностью чаще проявляют косвенную агрессию, негативизм, враждебность и агрессивность, чем люди с врожденной инвалидностью. В некоторых случаях люди, потерявшие зрение, сталкиваются с трудностями в адаптации к новым условиям жизни и в формировании продуктивного стиля деятельности – постоянные фрустрации приводят к формированию агрессивности, безынициативности и отказу от дальнейшей активности [30]. Слепота и слабовидение оказывают значительное влияние на развитие личности, самовосприятие и Я-концепцию. В процессе своего развития дети с нарушением зрения переживают несколько психологических кризисов, наиболее ярко выраженных в подростковом возрасте, когда происходит осознание зрительного дефекта и изменение социальных отношений. Трудности ориентировки затрудняют самостоятельную деятельность, что часто приводит к фрустрации, агрессии, тревожности, зависимому поведению, безынициативности и синдрому выученной беспомощности [12].

В ходе исследования М. Nabipour и соавт. был проведен анализ социальных навыков у группы детей с нарушениями зрения. Согласно результатам, полученным на основе наблюдений педагогов, наиболее часто встречающимися проблемами у детей с полной утратой зрения являются тревожность, рас-

сеянность, участие в конфликтах, драках, пребывание в диалоге, а также другие проявления гнева, злобы и аффективных реакций, что говорит о сниженном контроле агрессивного поведения [31].

Аффективные реакции у подростков с нарушением зрения проявляются нестабильностью настроения, неадекватными эмоциональными реакциями и трудностями в регуляции поведения. Коммуникативные сложности выражаются в социальной изоляции, раздражительности и проявлении агрессивности (Л. И. Солнцева, Л. И. Плаксина, И. Г. Кирилова). Сенсорные нарушения нередко сочетаются с интеллектуальными и речевыми отклонениями, патологиями опорно-двигательного аппарата и девиантными формами поведения, что усиливает дезадаптивные проявления. В подростковом возрасте это сопровождается ухудшением самочувствия, нестабильностью эмоционального фона и повышенной уязвимостью к стрессовым факторам. У подростков с полной потерей зрения такие нарушения наблюдаются чаще и проявляются в более выраженной форме. Результаты исследования Е. А. Морозовой показывают, что у подростков с нарушением зрения формируются следующие формы аффективно-коммуникативной дезадаптации: астеническая, лабильная, депрессивная, тревожная, аутистическая, агрессивная. В ряде случаев развивается патохарактерологическая трансформация личности, связанная с хронической эмоциональной нестабильностью [29].

Агрессивность у подростков с нарушением зрения может носить как деструктивный, так и конструктивный характер. Негативная агрессивность проявляется в физической и вербальной форме, негативизме и импульсивности, усиливающихся на фоне эмоциональной нестабильности. Позитивная агрессивность направлена на преодоление препятствий и достижение целей без ущерба для окружающих. Психодинамические черты личности, такие как психотизм, нейротизм и экстраверсия, влияют на характер агрессивных проявлений. Эмоциональная лабильность усиливает вспышки гнева, а выраженная экстраверсия

способствует доминирующему поведению. Доминантность и напористость способствуют открытому выражению агрессивности, тогда как замкнутость и покорность приводят к пассивно-агрессивным реакциям [2].

Глубокие нарушения зрения ограничивают возможности формирования активной жизненной позиции и препятствуют установлению социальных контактов, поскольку отсутствие визуального восприятия лишает подростков важных невербальных сигналов, необходимых для полноценного общения. Немаловажную роль играет и окружающая среда, ориентированная преимущественно на людей без зрительных ограничений, а также условия воспитания, поскольку характер социальной адаптации во многом определяется тем, воспитывается ли ребенок в семье или обучается в специализированном интернате [32]. И ограниченность среды подростковой самореализации является одним из главных факторов, обуславливающим агрессивное поведение. Другими словами, именно реакция общества на человека с нарушениями зрения определяет его гармоничную адаптацию. Слепой ребенок страдает от поведенческих нарушений из-за крайней степени пренебрежения или чрезмерной опеки. Беспомощность, экономическая нестабильность, страх темноты и т. д. – все эти предполагаемые последствия слепоты вызывают замкнутость, крайнюю апатию, суицидальные мысли, тревогу, агрессивность и дезадаптацию у людей с нарушениями зрения.

Исследование А. В. Краснова и соавт. выявило существенные различия в проявлениях агрессивности у подростков с врожденными и приобретенными нарушениями зрения. У лиц с приобретенной зрительной депривацией наблюдается выраженная связь между дезинтеграцией ценностно-мотивационной сферы и различными формами агрессивного поведения, что свидетельствует о преобладании экстернализованных реакций. В отличие от них подростки с врожденной патологией демонстрируют более низкий общий уровень агрессивности при склонности к интериоризированным формам реагирования,

проявляющимся в повышенных показателях обиды и чувства вины. Полученные данные указывают на значимое влияние фактора времени возникновения зрительной депривации на формирование агрессивных проявлений: в случае врожденных нарушений преобладают механизмы психологической компенсации, тогда как при приобретенной инвалидности отмечается большая подверженность внешним поведенческим реакциям [33].

Исследование, проведенное в Индии (2016) среди подростков с нарушением зрения, показало, что фрустрация, возникающая вследствие ограничений в самостоятельности и сложностей в межличностном взаимодействии, способствовала росту агрессивных проявлений. Возрастные этапы подросткового периода не оказали существенного влияния на выраженность тревожности, фрустрации и агрессивности, что свидетельствует о том, что ключевую роль играют индивидуальные особенности эмоциональной регуляции и средовые факторы [34].

В исследовании М. Bhuvaneswari и соавт. у подростков с нарушениями зрения выявлена связь между тревожностью и адаптацией, тогда как фрустрация и агрессия не демонстрируют аналогичной зависимости, однако рост тревожности сопровождается усилением агрессивных проявлений. Высокий уровень фрустрации также коррелирует с агрессией, что может быть связано с трудностями в преодолении разочарования и формированием защитных реакций. Кроме того, трудности в обучении, коммуникативные расстройства и задержка развития могут провоцировать фрустрацию и способствовать агрессии. Полученные данные указывают и на влияние гендерного фактора: у подростков мужского пола агрессия может быть обусловлена социокультурными установками, закрепляющими доминирующую роль и формирующими агрессивные реакции как способ реагирования на неудовлетворенные потребности [34].

В исследовании В. А. Ильиной доказано, что фрустрационные эмоции, включая агрессию, возникают в ответ на блокирование значимых целей, что особенно проявляется у подростков, сталкивающихся с физическими

ограничениями. Анализ возрастных различий в восприятии вербальных обозначений агрессивных состояний показывает, что, несмотря на общую инвариантность таких понятий, как меланхолия и агрессия, каждая возрастная группа демонстрирует специфические особенности их категоризации. У подростков агрессия чаще сопровождается ощущением угнетенности и подавленности, что связано с наказуемостью ее проявлений и возникающим чувством вины. Половое созревание, являясь длительным стрессовым фактором, в благоприятных условиях способствует эмоциональной лабильности, а при неблагоприятных – может усиливать тревожность, озлобленность и склонность к открытой или скрытой агрессии. Полученные данные подтверждают существование возрастных и гендерных различий в восприятии фрустрационных эмоций: подростки более подвержены агрессивным состояниям, тогда как юноши чаще акцентируют ярость как наиболее выраженную форму гнева, а девушки склонны негативно воспринимать подавленные эмоции [35].

Возрастные и гендерные различия оказывают значительное влияние на восприятие агрессивности как собственной, так и окружающих. С возрастом уровень воспринимаемой агрессии у других снижается, тогда как самооценка агрессивности остается относительно стабильной, с некоторым повышением в 5–6-х классах. По данным исследования Н. Ю. Жарновецкой, парни воспринимаются более агрессивными по сравнению с девушками, а также сами приписывают себе и окружающим более высокие показатели агрессии, кроме таких характеристик, как вспыльчивость и обидчивость. Уровень собственной агрессии коррелирует с оценкой агрессивности окружающих: чем выше самооценка агрессивности, тем более агрессивными представляются другие люди, однако в среднем окружающие оцениваются как менее агрессивные, чем сам воспринимающий субъект. Маскулинность напрямую связана с восприятием агрессивности, тогда как фемининные черты, напротив, способствуют снижению уровня приписываемой агрессии [36].

Социальный контекст играет ключевую роль в формировании агрессивного поведения слабовидящих подростков (В. П. Гудонис, В. З. Денискина, И. Г. Корнилова, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева и др.). Низкий статус в группе сверстников усиливает чувство изоляции и несправедливости, что провоцирует агрессию как способ самоутверждения или восстановления контроля над ситуацией. При этом конфликтная самооценка, сочетающая стремление к признанию с зависимостью от внешних оценок, нередко выражается в демонстративной агрессии, маскирующей внутреннюю неуверенность. Экспериментальные данные А. Н. Шимгаевой свидетельствуют о связи тревожности с акцентуациями характера: у подростков с экзальтированными чертами агрессия проявляется на фоне эмоциональной нестабильности, а у гипертимных – через браваду и отрицание проблем [37].

В исследовании Е. А. Куракиной почти у половины учащихся слепых и слабовидящих школьников выявлен низкий уровень нервно-психической устойчивости, что в условиях стресса провоцирует социально неадаптивные формы поведения, включая физическую, косвенную и вербальную агрессию, аутоагрессию, повышенную тревожность, конфликтность и сопротивление требованиям педагогов. Формирование таких реакций связано с неврологическими отклонениями, слабой саморегуляцией, а также неблагоприятной семейной обстановкой, включающей неполные семьи, длительное отсутствие родителей и неподходящие стили в воспитании. Наиболее выраженные поведенческие нарушения наблюдаются у слепых и слабовидящих с интеллектуальной недостаточностью: они склонны к аффективным вспышкам, высокой конфликтности, агрессивным проявлениям, в том числе аутоагрессии. Эти подростки демонстрируют эмоциональную нестабильность, повышенную возбудимость, а также выраженное снижение работоспособности, сопровождающееся угнетенным эмоциональным фоном и быстрой утомляемостью [38].

Исследование А. В. Дмитриева и соавт. показывает различия в уровнях агрессии

у слабовидящих и слабослышающих подростков. Агрессия у детей с нарушением слуха проявляется более открыто, в то время как у слабовидящих она чаще носит скрытый характер и сопровождается аутоагрессивными тенденциями. В подростковом возрасте различия между группами сглаживаются, что может быть связано с особенностями социальной адаптации. В целом подтверждается, что уровень агрессии у слабослышающих детей выше, однако у слабовидящих агрессия проявляется в форме внутреннего напряжения, раздражительности и самонаправленного поведения [39].

По мнению М. S. Eniola, агрессия у слабовидящих подростков часто связана с неспособностью контролировать свои движения и адаптироваться к ограничению зрительных способностей, что может быть усилено недостаточной поддержкой со стороны родителей и общества. Эти подростки, испытывая трудности с саморегуляцией и самооценкой, часто прибегают к агрессивным проявлениям как способу компенсировать эмоциональное напряжение, вызванное ощущением изоляции и социальной неадаптированности, агрессия также может быть связана с неспособностью эффективно справляться с фрустрацией и стрессом. В этом контексте развитие эмоционального интеллекта, который включает в себя способность распознавать, оценивать и регулировать собственные эмоции, а также понимать эмоции других, становится важным инструментом в уменьшении агрессивных реакций [40].

Исследования А. Атану и соавт. показывают, что у четверти детей с нарушением зрения наблюдаются выраженные или пограничные поведенческие проблемы, включая агрессию, тревожность и социальные трудности. Отсутствие своевременной диагностики и коррекционных программ затрудняет профилактику агрессивного поведения. У подростков с врожденной слепотой отмечается снижение тревожности и депрессивных проявлений, но уровень агрессии остается высоким. Это подчеркивает необходимость целенаправленных интервенций. Развитие эмоционально-

го интеллекта и социальных навыков может стать эффективной стратегией для снижения агрессивных проявлений у слабовидящих подростков [41].

По итогам лонгитюдного исследования Т. А. Trifan и соавт. установлено, что подростки, вовлеченные во враждебные взаимодействия дома, более подвержены риску участия в конфликтах в повседневных ситуациях: в школе, в общении со сверстниками в свободное время [42]. Установлена также положительная связь между строгостью родительских наказаний и уровнем агрессии у детей. Исследования, охватывающие разные возрастные периоды, показали, что дети, подвергавшиеся суровым наказаниям, в дальнейшем демонстрировали более агрессивное поведение. Р. Бэрн и соавт. отмечают, что жесткость наказаний в 8-летнем возрасте предсказывала уровень агрессии в 18 и даже 30 лет (Бэрн, Ричардсон, 2001) [43]. М. М. Lefkowitz и соавт. выделяют, что самые низкие показатели агрессии в 18 лет наблюдались у тех, кого в детстве наказывали умеренно [44].

Полученные результаты исследования К. Д. Хломова и соавт. демонстрируют слабую или вовсе отсутствующую связь между физической агрессией, легитимизацией насилия в различных социальных контекстах, личным опытом агрессивного поведения и уровнем автономии. Это противоречит распространенному представлению о подростковой агрессии как способе реагирования на жесткий контроль и стремления к самостоятельности. Напротив, данные позволяют предположить, что агрессия может сигнализировать о трудностях в развитии автономии [45].

Агрессивность подростков с нарушением зрения обусловлена социально-психологическими факторами: семейным неблагополучием, неадекватными стилями воспитания, сложностями в общении со сверстниками. И. С. Карауш фиксирует, что подростки с сенсорными нарушениями демонстрируют агрессию, причем слабовидящие чаще проявляют вербальную агрессию (оба пола), физическую (мальчики), раздражительность и обидчивость (девочки). Клинические наблюдения указывают

на эмоциональную нестабильность, склонность к озлобленности и насилию. Зрительный дефект воспринимается как хроническая психотравма, усиливающая фрустрацию, снижающая самооценку и формирующая негативное восприятие будущего. В отличие от подростков с нарушением слуха слабовидящие испытывают выраженные внутренние переживания, провоцирующие агрессию как защитную реакцию [46].

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сенсорная депривация, фрустрация, ограниченные возможности социальной адаптации и эмоциональная нестабильность играют ключевую роль в развитии агрессивных черт личности и агрессивного поведения у подростков с нарушением зрения.

Агрессивность у подростков со зрительной депривацией характеризуется как комплексное личностное образование, включающее когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Она проявляется в повышенной готовности к агрессивным реакциям, что обусловлено хронической фрустрацией, связанной с ограничениями в самостоятельности и социальном взаимодействии. У подростков с врожденными нарушениями зрения агрессивность чаще интериоризируется (обида, чувство вины), тогда как при приобретенной инвалидности преобладают экстернализован-

ные формы. Важную роль играют половые различия: мальчики демонстрируют более высокие показатели открытой агрессивности, что связано с социокультурными стереотипами. Социальный контекст, включая стиль воспитания (гиперопека или пренебрежение) и статус в группе сверстников, усиливает чувство изоляции, провоцируя агрессивность как компенсаторный механизм.

Агрессивное поведение у подростков с нарушением зрения выступает как ситуативная реакция на внешние или внутренние раздражители. Она проявляется в различных формах: вербальной, физической, косвенной или аутоагрессии. У подростков с нарушением зрения агрессия часто связана с трудностями эмоциональной саморегуляции и неспособностью адекватно реагировать на стресс. Гендерные различия выражены ярче: мальчики склонны к открытым формам агрессии, девочки – к пассивно-агрессивным реакциям. Ключевыми триггерами выступают фрустрация из-за ограничений, социальная изоляция и негативный опыт взаимодействия с окружением.

Таким образом, агрессивное поведение у слепых и слабовидящих подростков формируется под влиянием множества взаимосвязанных факторов: сенсорной депривации, фрустрации, социальной дезадаптации, половых различий и особенностей воспитания.

### Список источников

1. Белашина Т. В. Психологические предикторы проявлений гнева в юношеском и взрослом возрастах : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2020. 188 с.
2. Шестакова Е. Г. Агрессивность в структуре личности: интегративный подход : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2011. 24 с.
3. Buss A. H., Durkee A. An inventory for assessing different kinds of hostility // *Journal of Consulting Psychology*. 1957. Vol. 21, no. 4. P. 343–349.
4. Berkowitz L. *Aggression: Its Causes, Consequences, and Control*. New York, NY : McGraw-Hill, 1993. 485 p.
5. Dollard J., Miller N. E., Doob L. W. et al. *Frustration and Aggression*. New Haven/London : Yale University Press, 1939. 209 p.
6. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности. СПб. : Б. и., 1996. 39 с.
7. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. М. : Изд-во МГУ, 1985. 167 с.

### References

1. Belashina T. V. *Psikhologicheskie prediktory proyavleniy gneva v yunosheskom i vzrosлом vozrastakh*. Cand. Sci. (Psychology) Thesis. St. Petersburg, 2020. 188 p. (In Russ.).
2. Shestakova E. G. *Agressivnost v strukture lichnosti: integrativnyy podkhod*. Extended abstract of Cand. Sci. (Psychology) Thesis. Perm; 2011. 24 p. (In Russ.).
3. Buss A. H., Durkee A. An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*. 1957;21(4):343–349.
4. Berkowitz L. *Aggression: Its Causes, Consequences, and Control*. New York, NY: McGraw-Hill; 1993. 485 p.
5. Dollard J., Miller N. E., Doob L. W. et al. *Frustration and Aggression*. New Haven/London: Yale University Press; 1939. 209 p.
6. Rean A. A. *Agressiya i agressivnost lichnosti*. St. Petersburg: N. p.; 1996. 39 p. (In Russ.).

8. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. М. : Полиграф сервис, 2000. 250 с.
9. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб. : Изд-во КАРО, 2006. 324 с.
10. Ениколопов С. Н. Психология агрессии: основные подходы // Вестник Псковского Вольного университета. 1994. № 1. С. 62–68.
11. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2001. 752 с.
12. Сетко Н. П., Сетко А. Г., Булычева Е. В. Психическое здоровье детей и подростков : моногр. Оренбург : Оренбургский государственный медицинский университет, 2020. 680 с.
13. Анненкова В. Г. Теоретический анализ проблемы агрессивного поведения у подростков // Базис. 2019. № 2. С. 79–88.
14. Ениколопов С. Н., Ерофеева Л. В., Соковня И. И. и др. Профилактика агрессивных и террористических проявлений у подростков. 2-е изд. М. : Просвещение, 2005. 157 с.
15. Ольшанская Е. В. Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации : дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 135 с.
16. Шабалин О. М. Агрессивное отношение к людям и правонарушающее поведение как опосредующие звенья во взаимосвязях психодинамических и личностных характеристик индивидуальности (на материале подростков-правонарушителей) : дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2004. 159 с.
17. Connor D. F. Aggression and Antisocial Behavior in Children and Adolescents: Research and Treatment. New York, NY : The Guilford Press, 2002. 480 p.
18. Fontaine R. G. Disentangling the psychology and law of instrumental and reactive subtypes of aggression // Psychology, Public Policy, and Law. 2007. Vol. 13, no. 2. P. 143–165.
19. Левкова Т. В. Конструктивная агрессия в педагогических взаимоотношениях : дис. ... канд. пед. наук. Биробиджан, 2003. 164 с.
20. Мэй Р. Любовь и воля / пер. с англ. О. О. Чистяков, А. П. Хомик. М. : Рефл-бук, 1997. 384 с.
21. Чураев Э. Н. Социально-психологические особенности проявления агрессивности суворовцев и ее психокоррекция : дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 177 с.
22. Felson R. B. Violence and Gender Reexamined. Washington, DC : American Psychological Association, 2002. 273 p.
23. Rocha R. F., Rogers R. W. Ares and Babbitt in the classroom: Effects of competition and reward on children's aggression // Journal of Personality and Social Psychology. 1976. Vol. 33, no. 5. P. 588–593.
24. Сорокина И. Р., Григорьева О. О. Агрессивное поведение в подростковом возрасте и методы коррекции // Молодой ученый. 2016. № 9. С. 1041–1043.
25. Дубинин С. Н. Агрессивное поведение у детей и подростков как одна из форм девиантного поведения // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 5. С. 98–116.
7. Lebedinskiy V. V. Narusheniya psikhicheskogo razvitiya u detey. Moscow: Izd-vo Lomonosov Moscow State University; 1985. 167 p. (In Russ.).
8. Solntseva L. I. Tiflopsikhologiya detstva. Moscow: Poligraf servis; 2000. 250 p. (In Russ.).
9. Litvak A. G. Psikhologiya slepykh i slabovidyashchikh. St. Petersburg: Izd-vo KARO; 2006. 324 p. (In Russ.).
10. Enikolopov S. N. Psikhologiya agresii: osnovnye podkhody. Vestnik Pskovskogo Volnogo universiteta. 1994;(1):62–68. (In Russ.).
11. Ilin E. P. Emotsii i chuvstva. St. Petersburg: Piter; 2001. 752 p. (In Russ.).
12. Setko N. P., Setko A. G., Bulycheva E. V. Psikhicheskoe zdorove detey i podrostkov. Monograph. Orenburg: Orenburg State Medical University; 2020. 680 p. (In Russ.).
13. Annenkova V. G. Theoretical analysis of the problem of aggressive behavior in adolescents. Basis. 2019;(2):79–88. (In Russ.).
14. Enikolopov S. N., Erofeeva L. V., Sokovnya I. I. et al. Profilaktika agressivnykh i terroristicheskikh proyavleniy u podrostkov. 2nd ed. Moscow: Prosveshchenie; 2005. 157 p. (In Russ.).
15. Olshanskaya E. V. Podrostkovaya agressiya kak faktor sotsialnoy adaptatsii. Cand. Sci. (Psychology) Thesis. Moscow; 2000. 135 p. (In Russ.).
16. Shabalin O. M. Agressivnoe otnoshenie k lyudyam i pravonarushayushchee povedenie kak oposreduyushchie zvenya vo vzaimosvyazyakh psikhodinamicheskikh i lichnostnykh kharakteristik individualnosti (na materiale podrostkov-pravonarushiteley). Cand. Sci. (Psychology) Thesis. Perm; 2004. 159 p. (In Russ.).
17. Connor D. F. Aggression and Antisocial Behavior in Children and Adolescents: Research and Treatment. New York, NY: The Guilford Press; 2002. 480 p.
18. Fontaine R. G. Disentangling the psychology and law of instrumental and reactive subtypes of aggression. Psychology, Public Policy, and Law. 2007;13(2):143–165.
19. Levkova T. V. Konstruktivnaya agressiya v pedagogicheskikh vzaimootnosheniyakh. Cand. Sci. (Pedagogy) Thesis. Birobidzhan; 2003. 164 p. (In Russ.).
20. May R. Love and Will. O. O. Chistyakov, A. P. Khomik, trans. Moscow: Refl-buk; 1997. 384 p. (In Russ.).
21. Churaev E. N. Sotsialno-psikhologicheskie osobennosti proyavleniya agresivnosti suvorovtsev i ee psikhokorreksiya. Cand. Sci. (Psychology) Thesis. Moscow; 2005. 177 p. (In Russ.).
22. Felson R. B. Violence and Gender Reexamined. Washington, DC: American Psychological Association; 2002. 273 p.
23. Rocha R. F., Rogers R. W. Ares and Babbitt in the classroom: Effects of competition and reward on children's aggression. Journal of Personality and Social Psychology. 1976;33(5):588–593.
24. Sorokina I. R., Grigoreva O. O. Agressivnoe povedenie v podrostkovom vozraste i metody korrektsii. Young Scientist. 2016;(9):1041–1043. (In Russ.).

26. Дроздов А. Ю. Агрессивность как системное свойство личности // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2019. № 15. С. 36–43.
27. Mazokha I. S. Individual psychological features of personality's aggression. Extended abstract of Cand. Sci. (Psychology) Thesis. Odesa, 2008. 20 p.
28. Бурминская Т. В. Взаимосвязь особенностей развития личности подростков и форм агрессивных реакций : дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2004. 199 с.
29. Морозова Е. А. Особенности развития эмоционально-личностной сферы слабовидящих детей в период подросткового кризиса : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2002. 199 с.
30. Ермаков В. П., Якунин Г. А. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М. : ВЛАДОС, 2000. 237 с.
31. Habibipour M., Habibipour H., Habibipour M. et al. Effect of Iranian nonverbal soft music on the reduction of aggression among boy students of Mashhad Guidance School // *Quarterly Educational Psychology*. 2008. Vol. 3. P. 45–55.
32. Суворина Н. П. Психологическое сопровождение слепых и слабовидящих подростков по формированию Я-концепции как фактора социальной адаптации в школе-интернате // Вестник практической психологии образования. 2021. Т. 18, № 1. С. 71–80.
33. Краснов А. В., Баширова Э. Э. Взаимосвязь агрессивности и ценностно-мотивационных характеристик личности в связи с инвалидностью по зрению // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2018. Т. 9, № 12. С. 114–126.
34. Bhuvanewari M., Selvaraj C. I., Selvaraj B. et al. Assessment of psychological and psycho-physiological problems among visually impaired adolescents // *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 10, no. 1. <https://doi.org/10.17795/ijpbs-3895>.
35. Ильина В. А. Гендерная и возрастная специфика фрустрационных эмоций в языковом сознании : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. 23 с.
36. Жарновецкая Н. Ю. Возрастно-половые особенности восприятия агрессивности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007. 19 с.
37. Шимгаева А. Н. Феномен тревожности у подростков с нарушением зрения : дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 199 с.
38. Куракина Е. А. Проблема нарушений поведения у незрячих и слабовидящих школьников // Коррекция и профилактика нарушений поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы I Всерос. науч.-практ. конф., 17–18 октября 2011 г., г. Москва. М. : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2011.
39. Дмитриева А. В., Алексеева Н. А. Проявление агрессии у детей с нарушениями зрения. URL: <https://files.scienceforum.ru/pdf/2016/25163.pdf> (дата обращения: 15.01.2025).
25. Dubinin S. N. Aggressive behavior in children and adolescents as a form of deviant behavior. *Siberian Pedagogical Journal*. 2011;(5):98–116. (In Russ.).
26. Drozdov A. Yu. Aggressiveness as a systemic characteristic of personality. *Herald of Polotsk State University. Series E. Pedagogical Sciences*. 2019;(15):36–43. (In Russ.).
27. Mazokha I. S. Individual psychological features of personality's aggression. Extended abstract of Cand. Sci. (Psychology) Thesis. Odesa; 2008. 20 p. (In Ukrainian).
28. Burminskaya T. V. Vzaimosvyaz osobennostey razvitiya lichnosti podrostkov i form agressivnykh reaktsiy. Cand. Sci. (Psychology) Thesis. Stavropol; 2004. 199 p. (In Russ.).
29. Morozova E. A. Osobennosti razvitiya emotsionalno-lichnostnoy sfery slabovidyashchikh detey v period podrostkovogo krizisa. Extended abstract of Cand. Sci. (Psychology) Thesis. Nizhny Novgorod; 2002. 199 p. (In Russ.).
30. Ermakov V. P., Yakunin G. A. Osnovy tiflopedagogiki: razvitie, obuchenie i vospitanie detey s narusheniyami zreniya. Moscow: VLADOS; 2000. 237 p. (In Russ.).
31. Habibipour M., Habibipour H., Habibipour M. et al. Effect of Iranian nonverbal soft music on the reduction of aggression among boy students of Mashhad Guidance School. *Quarterly Educational Psychology*. 2008;3:45–55. (In Persian).
32. Suvorina N. P. Psychological support of blind and visually impaired teenagers for the formation of self-construction as a factor of social adaptation in a boarding school. *Bulletin of Practical Psychology of Education*. 2021;18(1):71–80. (In Russ.).
33. Krasnov A. V., Bashirova E. E. Association of aggression, values and motives of visually impaired people. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2018; 9(12):114–126. (In Russ.).
34. Bhuvanewari M., Selvaraj C. I., Selvaraj B. et al. Assessment of psychological and psycho-physiological problems among visually impaired adolescents. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*. 2016;10(1). <https://doi.org/10.17795/ijpbs-3895>.
35. Ilina V. A. Gendernaya i vozrastnaya spetsifika frustatsionnykh emotsiy v yazykovom soznanii. Extended abstract of Cand. Sci. (Philology) Thesis. Moscow; 2003. 23 p. (In Russ.).
36. Zharnovetskaya N. Yu. Vozrastno-polovoye osobennosti vospriyatiya agressivnosti. Extended abstract of Cand. Sci. (Psychology) Thesis. St. Petersburg; 2007. 19 p. (In Russ.).
37. Shimgaeva A. N. Fenomen trevozhnosti u podrostkov s narusheniem zreniya. Cand. Sci. (Psychology) Thesis. Moscow; 2007. 199 p. (In Russ.).
38. Kurakina E. A. Problema narusheniy povedeniya u nezryachikh i slabovidyashchikh shkolnikov. In: *Proceedings of the 1st All-Russian Research-to-Practice Conference "Korreksiya i profilaktika narusheniy povedeniya u detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya"*, October 17–18, 2011,

40. Eniola M. S. The influence of emotional intelligence and self-regulation strategies on remediation of aggressive behaviours in adolescent with visual impairment // *Studies on Ethno-Medicine*. 2007. Vol. 1, no. 1. P. 71–77. <https://doi.org/10.31901/24566772.2007/01.01.08>.
41. Mohamed A. A., Abdelrahem A. S. A., Ahmed S. M. Behavioral problems among visually impaired children studying at special school for blindness // *Evidence-Based Nursing Research*. 2019. Vol. 1, no. 2. <https://doi.org/10.47104/ebnrojs3.v1i2.49>.
42. Trifan T. A., Stattin H. Are adolescents' mutually hostile interactions at home reproduced in other everyday life contexts? // *Journal of Youth and Adolescence*. 2015. Vol. 44, no. 3. P. 598–615. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0204-x>.
43. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. 2-е изд. СПб. : Питер, 1997. 330 с.
44. Lefkowitz M. M., Eron L. D., Walder L. O. et al. *Growing Up to Be Violent: A Longitudinal Study of the Development of Aggression*. New York, NY : Pergamon Press, 1977. 306 p.
45. Хломов К. Д., Бочавер А. А., Фоменко М. С. и др. Агрессия и автономия в подростковом возрасте // *Психологическая наука и образование*. 2022. Т. 27, № 3. С. 117–128.
46. Карауш И. С. Психическое здоровье детей с сенсорными нарушениями : дис. д-ра мед. наук. Томск, 2016. 402 с.
39. Dmitrieva A. V., Alekseeva N. A. The manifestation of aggression in children with visual impairments. URL: <https://files.scienceforum.ru/pdf/2016/25163.pdf> (accessed: 15.01.2025). (In Russ.).
40. Eniola M. S. The influence of emotional intelligence and self-regulation strategies on remediation of aggressive behaviours in adolescent with visual impairment. *Studies on Ethno-Medicine*. 2007;1(1):71–77. <https://doi.org/10.31901/24566772.2007/01.01.08>.
41. Mohamed A. A., Abdelrahem A. S. A., Ahmed S. M. Behavioral problems among visually impaired children studying at special school for blindness. *Evidence-Based Nursing Research*. 2019;1(2). <https://doi.org/10.47104/ebnrojs3.v1i2.49>.
42. Trifan T. A., Stattin H. Are adolescents' mutually hostile interactions at home reproduced in other everyday life contexts? *Journal of Youth and Adolescence*. 2015;44(3):598–615. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0204-x>.
43. Beron R., Richardson D. *Agressiya*. 2nd ed. St. Petersburg: Piter; 1997. 330 p. (In Russ.).
44. Lefkowitz M. M., Eron L. D., Walder L. O. et al. *Growing Up to Be Violent: A Longitudinal Study of the Development of Aggression*. New York, NY: Pergamon Press; 1977. 306 p.
45. Khlomov K. D., Bochaver A. A., Fomenko M. S. et al. Aggression and autonomy in adolescence. *Psychological Science and Education*. 2022;27(3):117–128. (In Russ.).
46. Karaush I. S. *Psikhicheskoe zdorove detey s sensornymi narusheniyami*. Doctoral (Medicine) Thesis. Tomsk; 2016. 402 p. (In Russ.).

#### Информация об авторах

**Т. В. Маркелова** – доктор психологических наук, доцент;

<https://orcid.org/0000-0002-2489-7129>,  
markelova16@yandex.ru

**А. С. Шахина** – аспирант;  
<https://orcid.org/0009-0004-8912-169X>,  
alenasergeevna9458@gmail.com✉

#### About the authors

**T. V. Markelova** – Doctor of Sciences (Psychology), Docent;

<https://orcid.org/0000-0002-2489-7129>,  
markelova16@yandex.ru

**A. S. Shakhina** – Postgraduate;  
<https://orcid.org/0009-0004-8912-169X>,  
alenasergeevna9458@gmail.com✉

## ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ / RUSSIAN HISTORY

Научная статья

УДК 338(47+57)(091)«1965»

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-3>



### Партикуляризм ведомств и региональный контекст советской экономики в публичном дискурсе середины 1960-х гг.

*Севостьян Игоревич Веселов*

*Сургутский государственный университет, Сургут, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу феномена ведомственности в советской экономике, представленной в авторитетном дискурсе середины 1960-х гг. Исследование фокусируется на противоречиях между отраслевыми министерствами, восстановленными после экономической реформы 1965 г., и региональными партийно-хозяйственными элитами, стремившимися защищать свои местные интересы. Автор анализирует ведомственность в Союзе Советских Социалистических Республик как форму экономического партикуляризма ключевых акторов народного хозяйства.

На основе кейс-метода и дискурс-анализа стенограмм заседаний Верховного Совета Союза Советских Социалистических Республик (октябрь 1965 г.), XXIII съезда Коммунистической партии Советского Союза (март–апрель 1966 г.), материалов газет «Правда» и «Известия» и архивных документов, впервые введенных в научный оборот, были выявлены институциональные и практические проявления ведомственности.

В работе демонстрируется, что вопреки официальной риторике высшего руководства (Леонида Ильича Брежнева, Николая Викторовича Подгорного) о борьбе с «узковедомственным подходом» ведомственность сохраняла статус системной проблемы. Ее ключевые проявления выражались в несогласованности министерств, дублировании функций и межведомственных конфликтах. Они были характерны как для освоения Тюменского Севера, так и для всей экономики Союза Советских Социалистических Республик.

В статье конкретизировано понятие ведомственности через концепт партикуляризма на основе введенных в научный оборот новых кейсов, демонстрирующих универсальность этого явления. Делается вывод о том, что хотя партийные организации и органы народного контроля официально провозглашались главными борцами с ведомственностью, но все же их усилий было недостаточно. Ведомственные интересы стали неотъемлемым элементом хозяйственной практики позднего Союза Советских Социалистических Республик, а их проявления в таких сферах, как, например, гражданская оборона, несли в себе прямые угрозы национальной безопасности.

**Ключевые слова:** ведомственность, Госплан, партикуляризм, министерство, главное управление, номенклатура, лоббизм

**Шифр специальности:** 5.6.1. Отечественная история.

**Для цитирования:** Веселов С. И. Партикуляризм ведомств и региональный контекст советской экономики в публичном дискурсе середины 1960-х гг. // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 2. С. 31–43. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-3>.

Original article

### Departmental particularism and regional context of Soviet economy in public discourse in the mid-1960s

*Sevostyan I. Veselov*

*Surgut State University, Surgut, Russia*

**Abstract.** The paper is devoted to the analysis of the departmentalism phenomenon in the Soviet economy presented in the academic discourse of the mid-1960s. The study focuses on contradictions between the sector ministries re-instituted after the 1965 economic reform and the regional party and economic elites protecting their parochial interests. The work describes Soviet departmentalism as a form of economic particularism practiced by the key economic subjects.

The author determines the institutional and practical aspects of departmentalism via case study and discourse analysis. The examination focuses on shorthand notes of the Supreme Soviet of the USSR (October, 1965) and the 23rd Congress of the Communist Party of the Soviet Union (March–April, 1966). It also includes publications in the Pravda and Izvestia newspapers, and archival records originally introduced into scholarly discourse.

Despite the official narrative about combating departmentalism promoted by the leading political figures, i.e. Leonid I. Brezhnev and Nikolai V. Podgorny, the specified phenomenon maintained its status as a systemic problem. The work shows its major manifestations, which are ministries' incoordination and functional overlapping as well as interdepartmental conflicts. These problems were typical for both the north of the Tyumen region and whole USSR economy.

Utilizing the concept of particularism and drawing upon contemporary case examples that highlight the phenomenon's prevalence, the article provides a clear explanation of departmentalism. It is concluded that the initiatives undertaken by party organizations and national control bodies, who were designated as the principal adversaries of departmentalism, were insufficient. Parochial interests became an integral part of the late USSR economy, while their signs in such areas as civil defense posed risks to national security.

**Keywords:** departmentalism, State Planning Committee (Gosplan), particularism, ministry, Main Directorate, nomenklatura, lobbying

**Code:** 5.6.1. Russian History.

**For citation:** Veselov S. I. Departmental particularism and regional context of Soviet economy in public discourse in the mid-1960s. *Severnny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(2):31–43. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-3>.

## ВВЕДЕНИЕ

В советском публичном дискурсе ведомственность артикулировалась как противовес государственным интересам. Госплан, имевший большой политический вес в структурах партийно-государственного управления экономикой, не справлялся с натиском ведомственных интересов различных министерств. В историографии укоренилось мнение о том, что первый секретарь Центрального комитета Коммунистической партии Советского Союза (ЦК КПСС) Никита Сергеевич Хрущев в ходе своих реформ видел опасность в нарастании ведомственности советской экономики, о которой он заявлял в 1957 г. председателю Госплана Союза Советских Социалистических Республик (СССР) Николаю Константиновичу Байбакову: «Вы ведомственник и привыкли руководить через министерства, не считаясь с мнением республик, областей. А им виднее» [1, с. 69]. В ходе децентрализации управления экономикой руководство страны нанесло удар по государственной бюрократии,

стремилось разрушить ведомственные «перегородки» централизованной экономики и расширить права региональной партийно-хозяйственной номенклатуры [2, с. 83; 3, с. 36].

В исследовании В. Л. Некрасова, О. Н. Стафеева и Е. А. Хромова было продемонстрировано, что реформы управления экономикой в конце 1950-х – начале 1960-х гг. первоначально привели к искомому результату – «произшло уравнивание ведомственных и территориальных органов в управленческом процессе». Это привело к регионализации управления в СССР и расширению прав партийно-хозяйственной номенклатуры, что в целом отражало ее интересы в этот исторический период. Появились возможности развивать региональное хозяйство, стали учитываться «экономические интересы территорий при взаимодействии с центральными хозяйственными комитетами». Однако в 1962–1963 гг. возобладала тенденция к централизации: расширялись права государственных производственных комитетов, произошло ослабление

позиций совнархозов и региональной власти на местах [4, с. 117–118].

Уже после смещения Н. С. Хрущева по итогам сентябрьского Пленума ЦК КПСС 1965 г. в постановлении «Об улучшении управления промышленностью, совершенствовании планирования и усилении экономического стимулирования промышленного производства» были обозначены контуры новой экономической реформы [5, с. 640–645]. Леонид Ильич Брежнев и весь днепропетровский клан выступали за восстановление отраслевых министерств и проведение более точечных реформ в экономике, связанных с повышением ее эффективности, снижением количества плановых показателей и ростом рентабельности. Несмотря на это, ряд секретарей обкомов, крайкомов с опасением отнеслись к возвращению отраслевой системы управления, памятуя о ее пагубном влиянии на региональную экономику. Как известно, в октябре 1965 г. были упразднены госкомитеты по отраслям промышленности и совнархозы, на их месте создавались общесоюзные, союзно-республиканские и республиканские министерства. Территориальное управление сохранялось только в Госснабе СССР.

Внутри самого Госплана СССР наблюдалась практика лоббирования интересов отдельных министерств и ведомств. Яркой иллюстрацией подобных противоречий, проникавших даже в высшие эшелоны власти, является эпизод, описанный в воспоминаниях сотрудника отдела пропаганды ЦК КПСС Алексея Алексеевича Козловского. По его свидетельству, в здании ЦК министр химической промышленности тряс за плечи одного из сотрудников профильного сектора отдела химической промышленности со словами: «Я для чего тебя тут поставил!». Эмоциональная реакция была вызвана тем, что бывший подчиненный, ставший новоиспеченным сотрудником ЦК КПСС, не выполнил каких-то указаний министра. Данный эпизод может рассматриваться как свидетельство трансформации партийно-государственной номенклатуры в корпоративные структуры, отстаивающие отраслевые интересы [6, с. 169–170].

Впрочем, в российской историографии существуют и иные трактовки этих взаимоотношений. Так, например, пермский историк В. П. Мохов не склонен абсолютизировать роль неформальных связей и конфликтов между центральными органами власти, отраслевыми министерствами и региональными элитами. Он обосновал концепцию «сдиржированного консенсуса», характерную для эпохи «брежневской стабильности». Она включала в себя особую форму социально-политического баланса между центром и региональными властями, где путем согласований определялось компромиссное решение хозяйственных споров [2, с. 89]. Тюменские исследователи Г. Ю. Колева и Ж. М. Колев отмечают, что конфликты между ведомствами и партийными органами в документах эпохи нефтегазового освоения не удалось обнаружить, а термин «ведомство» упоминался единично. Понятие «ведомственность», по их мнению, историки стали применять с подачи зарубежной историографии «для обозначения негативного явления в деятельности подразделений министерств в зоне освоения» [7, с. 54]. Однако такая позиция входит в прямое противоречие с основным законом страны. Несмотря на апелляцию авторов к Конституции СССР 1977 г., они оставляют без внимания ст. 92, которая прямо предписывала бороться с нарушителями государственной дисциплины, проявлениями ведомственного подхода к делу. Это порождает логическое противоречие: зачем вводить столь категоричную правовую норму на высшем законодательном уровне и направлять на ее реализацию институт народного контроля при Советах народных депутатов, если, как следует из их логики, самого явления не существовало и оно выступало «просто “словесной конструкцией”»?

Кемеровский историк А. Б. Коновалов стремился показать, что региональные интересы часто «срачивались» с отраслевыми группами влияния, то есть приобретали ведомственный характер [8]. В зарубежной историографии к отраслевой замкнутости советских министерств обращался американский экономический историк П. Грегори [9, с. 38].

В настоящее время наиболее перспективным в экономической истории представляется «ведомственное направление», детально проанализированное в коллективной монографии «Советская ведомственность» [10, с. 74–92].

### МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

На основе кейс-метода проанализированы управленческие подходы партийно-государственной номенклатуры к ведомственности в период реформирования советской экономической системы после сентябрьского Пленума КПСС 1965 г. Источниковой базой исследования выступили стенограммы заседаний Верховного Совета СССР, XXIII съезда КПСС, статьи из газет «Правда» и «Известия», а также неопубликованные документы Российского государственного архива новейшей истории.

Под партикуляризмом традиционно в широком смысле понималось «стремление отдельных частей государства к обособлению, к неприкосновенности местных, частных прав, привилегий» [11]. В рамках нашего исследования это явление интерпретируется в узком смысле, а именно как принцип социально-политической активности, направленный на отстаивание частных и узкогрупповых интересов [12]. В советской экономической системе данное свойство находило выражение в стремлении министерств к автаркии и отраслевой замкнутости. Нарастание этих тенденций явилось прямым следствием экономической реформы 1965 г., восстановившей отраслевой принцип управления и внедрившей показатели прибыли и рентабельности. Обратным эффектом преобразований стала ориентация производителей на выполнение плановых заданий любой ценой и максимизацию прибыли путем различных махинаций. В условиях нарастания кризиса централизованного управления экономикой, ограниченности финансовых и материально-технических ресурсов, системных диспропорций отраслей промышленности создавались все условия для расширения старых и образования новых горизонтальных связей между министерствами и ведомствами

(их региональными посредниками и столичными структурами).

В статье использован историко-сравнительный метод, позволивший сопоставить проявления ведомственности в разных отраслях экономики СССР (военно-промышленный комплекс (ВПК), сельское строительство и др.) в период экономической реформы. На основе кейс-метода проведен анализ конкретных ситуаций (в том числе связанных с межведомственным конфликтом по вводу в эксплуатацию газопровода Игрим – Серов), что дало возможность выявить типичные институциональные противоречия и лоббистские практики. Дискурс-анализ стенограмм заседаний партийных и советских органов власти, а также материалов центральной прессы способствовал реконструкции официальной риторики борьбы с ведомственностью и выявлению ее расхождения с реальной хозяйственной практикой.

### РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

**Ведомственность в общесоюзных партийно-государственных дискуссиях.** На шестой сессии Верховного Совета (ВС) СССР 1 октября 1965 г. в ходе обсуждения хозяйственной реформы не все участвовавшие поддержали возвращение к министерствам. Первый секретарь обкома КПСС Коми АССР Александр Григорьевич Дмитрин замечал, что «при переходе к управлению промышленностью по отраслевому принципу очень важно, чтобы министерства сохранили сложившиеся деловые связи между предприятиями разных отраслей промышленности, больше проявляли заботы о кооперировании производства с предприятиями других министерств внутри экономического района, чтобы ведомственные барьеры, – а они, видимо, в какой-то мере будут проявляться, – не мешали решать общие для области и республики вопросы развития народного хозяйства» [13, с. 64–65]. Показательно, что для партийного руководителя необходимо было, чтобы министерство не самоустранялось от решения жизненно важных вопросов развития региона. А. Г. Дмитрин видел решение в следующем: «Надо, чтобы

работники министерств более внимательно прислушивались к местным партийным и советским организациям, считались с их мнением, чаще бывали на подведомственных предприятиях, общались не только с руководителями, но и с рабочими, инженерно-техническими работниками» [13, с. 65]. Прошлый опыт взаимодействия по решению проблемных вопросов, бюрократизм и волонтаризм решений, принимаемых прежними министерствами, вызывали большую тревогу у обкома Коми АССР.

Первый секретарь Тюменского обкома Борис Евдокимович Щербина также придерживался антиведомственной риторики. Выступая на шестой сессии ВС СССР, он сообщил о крупных достижениях геологов Тюменской области, где было открыто 27 нефтяных и 24 газовых месторождения. Однако Госплан СССР совершил ряд просчетов «в оценке и развитии новых перспективных районов, перестраховка, боязнь риска в их освоении» [13, с. 72]. Б. Е. Щербина раскритиковал научные и проектные организации, действующие в районах «нового освоения». По его авторитетному мнению, ситуация в проектом деле Западной Сибири складывалась неблагоприятная: «Силы проектных организаций разобщены. В области, например, более 40 проектных организаций страны решают те или другие вопросы, зачастую не увязывая их между собой». Любопытно, что на той же сессии ВС СССР Б. Е. Щербина предлагал создать комиссию или Совет, «чтобы правильно развивать новые районы» освоения и оперативно координировать деятельность министерств и ведомств [13, с. 73–76]. По всей видимости, опыт работы вторым секретарем Иркутского обкома КПСС позволил Б. Е. Щербине сформировать целостное представление о недостатках механизма взаимодействия отраслевых министерств и регионов. Это объясняет, почему партикуляризм ведомств всерьез волновал партийных аппаратчиков советского Севера, поскольку создавал большие препятствия в ходе освоения и формирования новых территориально-производственных комплексов.

Другим источником «порождения» ведомственности выступала управленческая реформа 1962 г. о разделении партийного и советского аппарата по отраслевому принципу (на сельскохозяйственные и промышленные обкомы). Последствия преобразований Н. С. Хрущева в сибирских регионах были неоднозначными. Как отмечал первый секретарь Иркутского обкома КПСС Семен Николаевич Щетинин на XIV областной партийной конференции (22 декабря 1964 г.), ключевым итогом реформы стало распространение ведомственности в партийном управлении, о чем он сказал следующее: «...в результате разделения партийных, советских, комсомольских и профсоюзных органов в их деятельности начала проявляться ведомственность, против которой так решительно выступала и выступает наша партия, ведомственность проникла в систему партийного и хозяйственного руководства» [14, с. 274–275].

Высшее партийное руководство и представители некоторых союзных республик в разгар экономических реформ, совершенствования планирования и внедрения заводского хозрасчета (т. е. «преодоления» ведомственности, связанной с совнархозами), на XXIII съезде КПСС 29 марта – 8 апреля 1966 г. признавали наличие фундаментальных проблем в системе управления советской экономикой. Генеральный секретарь ЦК КПСС Л. И. Брежнев предупреждал советских менеджеров: «Хотелось бы предостеречь работников министерств от попыток возрождения узковедомственного подхода к делу, чем нередко грешили прежде министерства» [15, с. 55]. Характерно, что «истоки» ведомственности Генеральный секретарь видел в министерствах, а не в главных управлениях. Первый секретарь ЦК КП Белоруссии Петр Миронович Машеров сетовал на индустриальных менеджеров: «К сожалению, есть немало случаев, когда хозяйственные связи не только не совершенствуются, но и без оснований нарушаются. Узковедомственный подход, стремление иметь в одной отрасли все или почти все являются весьма нерасчетливой и даже опасной тенденцией». Первый секретарь Белоруссии конкретно никого не назвал, но намекнул

на машиностроительную отрасль, где «...часто нарушаются сроки поступления изделий, в ряде случаев остается низким качество заготовок, деталей и узлов. Это вносит дезорганизацию в работу предприятий-потребителей, отрицательно сказывается на их экономических показателях, на качестве производимой продукции» [15, с. 178].

Примечательно, что красной нитью через прения и резолюции партийного съезда КПСС проходит риторика о «государственных интересах» и «государственной дисциплине». Первый секретарь ЦК КП Грузии Василий Павлович Мжаванадзе о партийном руководстве экономикой рассуждал так: «Коммунист не может замыкаться в скорлупе узковедомственных забот и интересов. Он должен давать решительный отпор местничеству и национальной обособленности. Он обязан во всей своей деятельности исходить из общепартийных, общегосударственных интересов». Грузинский функционер полагал, что методы партийного управления отличаются от советских и хозяйственных подходов тем, что «партийность в руководстве хозяйством означает прежде всего усиление всей политической, всей организаторской работы в массах» [15, с. 184]. Из этой цитаты мы видим, что проблему менеджмента в промышленности и строительном секторе Грузинской ССР предполагалось решать идеологическими методами. Далее он приводит отрицательные примеры партаппаратов Зугдидского райкома и Горийского горкома КПСС, оторвавшихся от масс и не потянувших партийную работу на местах. В советском публичном дискурсе, как правило, под этими оценками подразумевалось отстаивание отраслевых интересов местных хозяйственников, что позволяет предположить о существовании «национального» локуса ведомственности.

Парадоксальные ситуации описаны в докладе председателя Президиума Верховного Совета СССР Николая Викторовича Подгорного. Он одновременно критиковал ведомственную ограниченность индустриальных предприятий и неустойчивую позицию местных Советов, выразивших «общенародные

интересы». Советская власть непоследовательно проявляла «государственную требовательность ко всем хозяйственным организациям, расположенным на их территории, независимо от подчиненности» [15, с. 238]. Далее он развивал мысль о том, что Советы должны быть более инициативными, принципиальными и настойчивыми, т. к. «ведомственные шоры мешают некоторым хозяйственникам полнее использовать имеющиеся возможности для улучшения быта населения – строительства жилья, детских учреждений, коммунальных предприятий...» [15, с. 238]. По мнению Н. В. Подгорного, повышение роли местных Советов должно было произойти не через дублирование одной и той же работы с партийными организациями, а через широкое использование прав, представленных в Конституции 1936 г. Другая проблема, описанная Подгорным, это параллелизм в работе партийных и советских органов, где зачастую практиковалась подмена советской власти: «...горкомы и райкомы партии берутся за решение таких, например, вопросов, как технический осмотр автотранспорта, распределение пастбищ, ремонт дорог, и даже более мелких» [15, с. 239].

Логическим завершением работы XXIII съезда КПСС стали директивы к пятилетнему плану развития народного хозяйства СССР в 1966–1970 гг. В них отмечалось, что партийные организации должны стремиться по-деловому анализировать текущие и перспективные планы, повышать эффективность производства. «Следует решительно бороться с любыми проявлениями зазнайства, самоуспокоенности и равнодушия, быть нетерпимыми к ведомственной ограниченности и местничеству...» – резюмировалось в директивах к пятилетнему плану. Местным советам ставилась задача «широко использовать предоставленные им полномочия, активно участвуя в хозяйственной жизни, следить за правильностью использования трудовых ресурсов и природных богатств, пресекать проявления ведомственности» [16, с. 380–381]. С этими же директивами советский читатель мог ознакомиться в центральном органе партийной печати – газете «Правда» [17, с. 2–7].

### **Ведомственность в практике управления гражданских и военных менеджеров.**

Исторические источники различных видов позволяют нам утверждать, что в практике производственной деятельности главков и предприятий после восстановления прежней вертикали управления экономикой стали возрождаться прежние явления, описанные партийно-государственной номенклатурой в октябре 1965 г. на сессии Верховного Совета и в марте – апреле 1966 г. на XXIII съезде КПСС.

В корреспонденциях газеты «Правда» часто встречаются упоминания об «узковедомственных интересах», «ведомственной ограниченности» и «ведомственной разобщенности». В выпуске от 26 февраля 1966 г. академик Борис Евсеевич Быховский отмечал, что проблема рационального использования природных ресурсов решается ведомственно, а не в масштабе всей страны: «Ведь работники того или иного министерства, руководствуясь узковедомственными интересами, иногда нарушают принципы рационального использования ресурсов». Он же указывал на то, что гидроэлектростанции на Волге не учитывают потребности рыбного хозяйства, снижают уровень воды от необходимого на 50 см. А это приводит к тому, что гибнет икра развивающихся промысловых рыб в осушаемых районах. Хотя формально, как отмечал Б. Быховский, спуск воды согласовывался с местными организациями, но на практике эти соглашения не соблюдались. В охране нефтегазовых ресурсов проявлялся тот же принцип: «что выгодно министерству, госкомитету, то и рационально». Так, в 1963 г. было «сожжено в факелах и выпущено в атмосферу 35 процентов от общей добычи природного газа, то есть миллиарды кубических метров ценного химического сырья» [18, с. 2].

Более сложные задачи комплексного развития промышленности вставляли в регионах, находившихся на начальном этапе индустриализации. Одним из таких был Север Тюменской области. В течение всего 1966 г. Тюменский обком КПСС на страницах газеты «Правда» призывает министерства и ведом-

ства к комплексному освоению Тюменской области. «Если на каком-то этапе допустима узкая “сырьевая” специализация, то в дальнейшем обязательно потребуется развивать экономику области комплексно. Именно это даст наибольший экономический эффект», – подчеркивал Б. Е. Щербина. Как мы полагаем, феномен советской ведомственности необходимо воспринимать диалектически: рассматривать его во всей противоречивости и темпоральной изменчивости, учитывая не только негативные, но и объективно позитивные последствия. Поэтому областными властями признавалось, что положительный эффект от ведомственного подхода в освоении нефтегазовых месторождений все-таки имелся: были введены в эксплуатацию нефтепровод Шаим – Тюмень (426 км) и газовая магистраль Игрим – Серов (500 км) [19, с. 2]. Но, как правило, ведомственный подход в хозяйственной практике региональные элиты описывали в категориях несогласованности и разобщенности министерств и ведомств, что приводило к отраслевым диспропорциям в советской экономике.

Второй секретарь Тюменского обкома КПСС Александр Константинович Протозанов, солидарный со своим шефом, видел причину неполного использования природных ресурсов региона в экономике СССР в отсутствии плана комплексного освоения Западно-Сибирской низменности. Для решения этой задачи он предлагал создать в Тюмени «специальное подразделение, в задачу которого входила бы подготовка предложений о комплексном развитии нефтяной, газовой, лесной и других отраслей промышленности области и координации научных исследований». Основные проблемы развития нового «народнохозяйственного комплекса» он связывал с несогласованностью министерств и ведомств в строительстве железных и автомобильных дорог, проектным обеспечением строителей документацией, созданием строительной индустрии, что «не встречает поддержки в Госплане, Госстрое и Министерстве строительства Российской Советской Федеративной Социалистической Республики

(РСФСР)» [20, с. 3]. Исходя из основных тезисов статьи второго секретаря Тюменского обкома, видно, что институциональными акторами ведомственного освоения выступают не только главки, но и министерства.

Одновременно с этим интенсивное трубопроводное строительство в Тюменской области представляло собой негативный пример промышленного освоения. Стоит оговориться, что в отличие от сдержанных описаний межведомственных конфликтов в периодической печати архивные документы содержат многочисленные свидетельства, где авторы отражают действительность более свободно. Как сообщалось в письме от 19 сентября 1966 г. корреспондента И. Титова главному редактору газеты «Правда» Михаилу Васильевичу Зимянину, строители газопровода Игрим – Серов, освоившие 87 млн руб. капиталовложений, работали в авральном режиме, что позволило им досрочно сдать объект в эксплуатацию [21, л. 48–49]. Но к началу его эксплуатации, в феврале 1966 г., оказались не готовы как потребители, так и поставщики. Производственники Урала медлили с подготовкой к приему газа, а промысловики – с его подачей, что наглядно демонстрирует дискретность ведомственных систем. Примечательно, что для современников описываемых событий это явление не было большим секретом. И. Титов в этом же письме метко уловил суть конфликта: «Руководители “Главтюменнефтегаза” и “Главтюменнефтегазстрой” говорят, что виноваты серовцы. А в самой Тюменской области работы по обустройству месторождений, бурению промысловых скважин ведутся очень медленно» [21, л. 50]. Это взаимное перекалывание ответственности и трудности установления плодотворной межведомственной коммуникации выступило прямым следствием несогласованности в деятельности министерств и главков, осваивавших Тюменский Север.

Межведомственный конфликт не остался без внимания высших партийных инстанций: письмо было передано в отдел тяжелой промышленности ЦК КПСС. В заключении к нему заместитель заведующего отделом

Иван Павлович Ястребов от 30 сентября 1966 г. констатировал, что ведомственный эгоизм является реальной проблемой: «Недостатки в освоении нефтяных и газовых месторождений в Западной Сибири, на которые указывает корреспондент “Правды” т. Титов, действительно имеют место» [21, л. 52]. Реакцией на эту критику стал вызов первых заместителей министров газовой (Михаил Васильевич Сидоренко) и нефтедобывающей (Рафхат Шагимарданович Мингареев) промышленности в ЦК КПСС, где им было поручено срочно рассмотреть ход освоения месторождений на Севере Тюменской области.

Этот кейс демонстрирует, что гипотетические и реальные возможности, которые некоторые исследователи усматривают в рамках ведомственной разобщенности, на практике зачастую нивелировались самой системой взаимодействия экономических агентов, что находит подтверждение и в периодической печати [6, с. 233]. Типичные для той эпохи управленческие сложности по «взлому» ведомственных систем наглядно иллюстрирует статья председателя колхоза «Совет» Шарьинского района Костромской области Б. Вестникова. По его мнению, ведомственная разобщенность строительных организаций, базирующихся в области, не позволяла осуществить строительство объектов производственной инфраструктуры колхоза. Организации объединения «Межколхозстрой» не обладали квалифицированными кадрами, что в итоге приводило к снижению качества строительства. А цены на их услуги были весьма завышенными. Другой выход из ситуации, описывавшийся председателем колхоза, заключался в обращении к строительно-монтажным управлениям Министерства строительства РСФСР. Он отмечал, что под нажимом местных органов (скорее всего, партийных. – *Прим. авт.*) Шарьинский строительный трест включил в план 1965 г. сооружение зерносклада и механизированного тока. Но трест не выполнил своих обязательств и не сдал ни один пусковой объект в районе. По оценке председателя, ведомственные интересы министерств выражались

в том, что «занятые на важнейших стройках, имеющие огромные планы работ, тресты и управления Министерства строительства РСФСР не уделяют должного внимания нуждам села» [22, с. 3]. Для решения этих проблем требовалось принятие системных мер на уровне не только Госплана СССР, но и ЦК КПСС.

Преодоление кризисных явлений в советской экономике, как выявила С. Шаттенберг, осуществлялось Генеральным секретарем ЦК КПСС Л. И. Брежневым преимущественно на основе идеологических («партийной сознательности») и этических методов («ответственности коммунистов»), что базировалось на его представлении о превосходстве советской экономической системы [23, с. 369]. Однако такой сугубо идеологический курс, избегавший реальных структурных реформ, не мог эффективно решить нараставшие хозяйственные проблемы. Как показывают источники, советские хозяйственники, столкнувшись с этим расхождением между официальной риторикой и реальностью, моментально вспомнили о прежних способах выживания в отраслевой системе управления: где вовремя подстроиться под решения партийных органов, а где прямо обходить основные партийные директивы в развитии народного хозяйства. Поэтому для самых «нерадивых» волюнтаристов в авторитетном дискурсе появляется установка на совершенствование управленческого стиля. Так, например, в газете «Правда» 27 января 1967 г. была опубликована передовая статья «Наш стиль – деловитость», где декларировалось, что «уровень руководства производством в современных условиях зависит прежде всего от министерств». Констатировалось, что они изживают волевые методы, берут на вооружение экономические, а для дальнейшего совершенствования управленческих подходов постепенно внедряют научные принципы руководства предприятиями. Но далее безымянный автор признавал: «Но нет-нет да и проявляется еще ведомственное стремление организовать внутри отрасли лишние административные надстройки. Разумеется, это лишь усложняет работу» [24, с. 1].

Критикуя ведомственные тенденции к созданию избыточных бюрократических структур, автор указывал на их деструктивный характер, поскольку подобные решения не приносили пользы, но и еще больше усложняли практическую работу в управлении отраслями экономики.

Поэтому ключевыми акторами по борьбе с дискрецией хозяйственников обозначались партийные организации и народный контроль: «Прямая обязанность партийных организаций, органов народного контроля – решительно бороться с подобными проявлениями ведомственности и местничества, твердо отстаивая государственные интересы» [25, с. 1]. Народный контроль всячески порицал министерства и ведомства за неоправданный бюрократизм. Инспекторы Комитета народного контроля СССР в январе 1967 г. отмечали последствия возрождения отраслевой системы управления: создание промежуточных структур управления в главках, раздутые аппараты управления министерств пищевой промышленности Таджикской ССР и в РСФСР [26, с. 2]. Тенденция к усилению административных барьеров находила свое выражение не только на союзно-республиканском уровне, но и в отдельных регионах. Так, например, Краснодарский краевой комитет КПСС в 1967 г. фиксировал проблему отраслевой замкнутости, констатируя, что ведомственная разобщенность не позволила объединить усилия предприятий двух министерств: пищевой и мясомолочной промышленности РСФСР по созданию комплексных производств. По оценке крайкома, если преодолеть межведомственную конкуренцию пищевых предприятий, то можно было бы сэкономить 50 млн рублей [27, с. 3].

Особое внимание в прессе по борьбе с ведомственным волюнтаризмом уделялось «толкачам», которые часто посылались в командировки без конкретной цели. Советский лоббизм, на наш взгляд, был закономерным порождением планово-распорядительной системы и возникавших в советской экономике отраслевых диспропорций. Его ключевыми посредниками между производителями

и потребителями выступали агенты-снабженцы («толкачи»). Так, например, в УССР руководящие работники Киевского ликеро-водочного завода за полтора года 13 раз выезжали в Москву, Ленинград, Ригу. Как определили инспекторы, отправлялись работники «под благим предлогом “обмена опытом”, но никакого следа от этих поездок в производстве не осталось» [26, с. 2]. Более того, в экономических реалиях середины 1960-х гг., например, представители народного контроля на Рязанском комбинате искусственного волокна открыто признавали, что на предприятии были вынуждены восстановить институт «толкачей» для обеспечения предприятия углем и его непрерывной работы [28, с. 3].

В современной историографии отмечается, что единственной сферой промышленной деятельности, где ведомственные интересы пресекались благодаря единому заказчику (в лице Минобороны) и координации со стороны профильной комиссии Совета Министров СССР, оставался военно-промышленный комплекс. Основным инструментом выступали целевые межведомственные программы [29, с. 215].

Близкая к военному делу гражданская оборона в СССР имела, судя по всему, ведомственный характер. Основным критиком организации обучения населения по защите от последствий возможных военных конфликтов стал начальник гражданской обороны Маршал Советского Союза Василий Иванович Чуйков. Описывая в своей статье положительную динамику развития системы подготовки советских граждан, он представил в статье передовые примеры по организации обучения и материально-техническому обеспечению средствами коллективной и индивидуальной защиты, пропагандистской работы (Люберецкий завод им. Ухтомского, Рижский электротехнический завод ВЭФ (латыш. VEF, Valsts Elektrotehniskā Fabrika) и др.). Затем «ополчился» на руководителей предприятий и учреждений, где, как оказалось, «не все граждане привлекаются к обучению, занятия иногда проводятся на низком уровне, без привлечения надлежащей учебно-материальной базы» (такие примеры в 1967 г. имели место

в некоторых районах Смоленской и Псковской областей РСФСР, Иссык-Кульском районе Киргизской ССР, Талинском районе Армянской ССР и др.). В качестве решения этих проблем он рекомендовал работу по повышению партийной сознательности и ужесточение требований к руководству предприятий в вопросах гражданской обороны. В заключении статьи маршал В. И. Чуйков, недвусмысленно намекая на ведомственный эгоизм и существующее отрицание «государственных интересов» в области защиты населения, подчеркнул: «Гражданская оборона – это не обособленная, ведомственная система, в нашей стране она носит общегосударственный, всенародный характер» [30, с. 3]. Таким образом, согласно авторитетной оценке Маршала Советского Союза, ведомственные интересы подрывали целостность системы гражданской обороны, порождая в ней разобщенность и несогласованность, что крайне негативно сказывалось на ее эффективности.

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Таким образом, феномен ведомственности представляется нам системной проблемой управления советской экономикой в период ее реформирования. Экономическая реформа 1965 г. не только не преодолела партикуляризм ведомств, но и легитимизировала его, придав ему новый импульс. Яркой иллюстрацией этого тезиса является кейс строительства газопровода Игрим – Серов.

Сопоставление практик ведомственности в публичном дискурсе, связанных с отдельными отраслями промышленности и строительства, показало, что в советском ВПК середины 1960-х гг. разобщенность ведомственных систем была устранена целевыми программами, а в сельском строительстве и гидроэнергетике на Волге проявлялась в максимальной степени. Ведомственные интересы пронизывали все уровни экономики и сферы жизни общества (от пищевой промышленности союзных республик вплоть до гражданской обороны) и являлись главным барьером на пути комплексного развития. Одновременно было установлено, что борьба с «узковедомственными

интересами», провозглашенная партийно-государственной номенклатурой, велась преимущественно идеологическими методами (через призывы к «партийной сознательности»), оказавшимися неэффективными перед стимулами материальной заинтересованности ведомств в рамках планово-распорядительной системы и отраслевых диспропорций.

Итак, проведенный анализ показывает, что ведомственность воспринималась не просто «вредным явлением», а фундаментальным изъяном советской экономической модели, воспроизводившимся независимо от проводимых реформ и официальной риторики. Партийные организации и органы народного контроля позиционировались как инструменты преодоления ведомственных барьеров и проведения в жизнь «общегосударственных интересов». В практике работы отраслевых отделов ЦК КПСС и региональных секретарей тесно переплетались интересы различных

министерств, о чем свидетельствует пример с сотрудником отдела химической промышленности ЦК КПСС, фактически подчинившимся министру. Подмена советской власти партийным руководством в регионах усиливала бюрократизацию и параллелизм в управлении народным хозяйством. Органы народного контроля также продемонстрировали ограниченную эффективность в борьбе с разрозненностью ведомственных систем. Хотя они фиксировали многочисленные случаи злоупотреблений (раздутые центральные аппараты министерств, лоббизм), но их деятельность сводилась преимущественно к выявлению уже свершившихся нарушений, а не к их системному предупреждению. Как и группы Комитета народного контроля на предприятиях, партаппаратчики не имели действенных экономических механизмов воздействия на министерства, ограничиваясь идеологическими призывами и административным давлением.

#### Список источников

1. Байбаков Н. К. Собрание сочинений. В 10 т. М. : Фонд инноваций им. Н. К. Байбакова, 2011. Т. 4. 351 с.
2. Мохов В. П. Региональная политическая элита России (1945–1991 гг.). Пермь : Пермское книжное изд-во, 2003. 238 с.
3. Некрасов В. Л. «Дилемма Хрущева»: реформы Госплана СССР, нефтехимический проект и вызовы холодной войны (вторая половина 1950-х – первая половина 1960-х гг.) : моногр. М. : ИВИ РАН, 2019. 172 с.
4. Хромов Е. А., Некрасов В. Л., Стафеев О. Н. Нефтегазовый комплекс СССР (вторая половина 1950-х – первая половина 1960-х гг.): экономические и институциональные аспекты развития : моногр. Ханты-Мансийск : Изд. дом «Новости Югры», 2012. 136 с.
5. Об улучшении управления промышленностью, совершенствовании планирования и усилении экономического стимулирования промышленного производства : постановление Пленума ЦК КПСС от 29.09.1965 // Постановления партии и правительства по хозяйственным вопросам. М., 1968. Т. 5. С. 640–645.
6. Митрохин Н. Очерки советской экономической политики в 1965–1989 годах. М. : Новое литературное обозрение, 2023. Т. 1. 504 с.
7. Колева Г. Ю., Колев Ж. М. «Ведомственность» в хозяйственном освоении Северных районов Тюменской области в советскую эпоху: составляющая практик или «фигура речи» // Вестник Томского

#### References

1. Baybakov N. K. Sbranie sochineniy. In 10 vols. Moscow: Fond innovatsiy im. N. K. Baybakova; 2011. Vol. 4. 351 p. (In Russ.).
2. Mokhov V. P. Regionalnaya politicheskaya elita Rossii (1945–1991 gg.). Perm: Permskoe knizhnoe izd-vo; 2003. 238 p. (In Russ.).
3. Nekrasov V. L. “Dilemma Khrushcheva”: reformy Gosplana SSSR, neftekhimicheskii proekt i vyzovy kholodnoy voyny (vtoraya polovina 1950-kh – pervaya polovina 1960-kh gg.). Monograph. Moscow: IVI RAN; 2019. 172 p. (In Russ.).
4. Khromov E. A., Nekrasov V. L., Stafeev O. N. Neftgazovyy kompleks SSSR (vtoraya polovina 1950-kh – pervaya polovina 1960-kh gg.): ekonomicheskie i institutsionalnye aspekty razvitiya. Monograph. Khanty-Mansiysk: Publishing House “Novosti Yugry”; 2012. 136 p. (In Russ.).
5. Ob uluchshenii upravleniya promyshlennostyu, sovershenstvovanii planirovaniya i usilenii ekonomicheskogo stimulirovaniya promyshlennogo proizvodstva: postanovlenie Plenuma TsK KPSS ot 29.09.1965. *Postanovleniya partii i pravitelstva po khozyaystvennym voprosam*. Moscow; 1968. Vol. 5. p. 640–645. (In Russ.).
6. Mitrokhin N. Ocherki sovetskoy ekonomicheskoy politiki v 1965–1989 godakh. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie; 2023. Vol. 1. 504 p. (In Russ.).
7. Koleva G. Yu., Kolev J. M. “Departmental approach” in the economic development of the Northern districts of Tyumen Region of the Soviet era: A component of practices or a “figure of speech”. *Tomsk State Univer-*

- государственного университета. История. 2025. № 93. С. 47–55. <https://doi.org/10.17223/19988613/93/6>.
8. Коновалов А. Б. Практики лоббирования региональных интересов в эпоху застоя (вторая половина 1960-х – первая половина 1980-х гг.) // Общество: философия, история, культура. 2017. № 7. С. 112–116.
  9. Gregory P. R. Restructuring the Soviet economic bureaucracy. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. 196 p.
  10. Иванов А. Как историография описывает ведомственность в Советском Союзе? // Советская ведомственность : коллективная моногр. / под ред. И. Н. Стася. М. : Новое литературное обозрение, 2025. С. 40–102.
  11. Партикуляризм // Академик : офиц. сайт. URL: <https://gallicismes.academic.ru/28515/%D0%BF%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8F%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%BC> (дата обращения: 14.10.2025).
  12. Партикуляризм // Академик : офиц. сайт. URL: <https://socialeconom.academic.ru/1670/%D0%9F%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8F%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%BC> (дата обращения: 12.10.2025).
  13. Заседания Верховного Совета СССР шестого созыва. Шестая сессия (1–2 октября 1965 г.) : стеногр. отчет. М. : Верховный Совет СССР, 1965. 279 с.
  14. Коновалов А. Б. Партийная номенклатура Сибири в системе региональной власти (1945–1991) : моногр. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2006. 635 с.
  15. XXIII Съезд Коммунистической партии Советского Союза. 29 марта – 8 апреля 1966 г. : стеногр. отчет. В 2-х т. М. : Политиздат, 1966. Т. 1. 640 с.
  16. XXIII Съезд Коммунистической партии Советского Союза. 29 марта – 8 апреля 1966 г. : стеногр. отчет. В 2-х т. М. : Политиздат, 1966. Т. 2. 672 с.
  17. Директивы XXIII Съезда КПСС по пятилетнему плану развития народного хозяйства СССР на 1966–1970 годы // Правда. 1966. 10 апреля. № 100. С. 2–7.
  18. Быховский Б. Беречь и умножать богатства природы // Правда. 1966. 26 февраля. № 57. С. 2.
  19. Щербина Б. Интенсивно осваивать новый район (проблемы развития экономики Западной Сибири) // Правда. 1966. 27 мая. № 147. С. 2.
  20. Протозанов А. Перспективы нефтяной Сибири // Правда. 1966. 27 февраля. № 58. С. 3.
  21. Российский государственный архив новейшей истории. Ф. 5. Оп. 58. Д. 57.
  22. Вестников Б. Деньги есть. А кому строить? // Правда. 1966. 22 февраля. № 53. С. 3.
  23. Шаттенберг С. Леонид Брежнев. Величие и трагедия человека и страны / пер. с нем. В. А. Брун-Цехового. М. : Росспэн, 2018. 622 с.
  24. Наш стиль – деловитость // Правда. 1967. 27 января. № 27. С. 1.
  5. *Society Journal of History*. 2025;(93):47–55. <https://doi.org/10.17223/19988613/93/6>. (In Russ.).
  8. Konovalov A. B. Lobbying practice of regional interests in the stagnation era (the second half of the 1960s – the first half of 1980s). *Society: Philosophy, history, culture*. 2017;(7):112–116. (In Russ.).
  9. Gregory P. R. Restructuring the Soviet economic bureaucracy. Cambridge: Cambridge University Press; 1990. 196 p.
  10. Ivanov A. Kak istoriografiya opisyyvaet vedomstvennost v Sovetskom Soyuze? In: I. N. Stas, ed. *Sovetskaya vedomstvennost*. Joint Monograph. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie; 2025. p. 40–102. (In Russ.).
  11. Partikulyarizm. Academic. URL: <https://gallicismes.academic.ru/28515/%D0%BF%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8F%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%BC> (accessed: 14.10.2025). (In Russ.).
  12. Partikulyarizm. Academic. URL: <https://socialeconom.academic.ru/1670/%D0%9F%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8F%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%BC> (accessed: 12.10.2025). (In Russ.).
  13. Zasedaniya Verkhovnogo Soveta SSSR shestogo sozyva. Shestaya sessiya (1–2 oktyabrya 1965 g.). Stenographic report. Moscow: Verkhovnyy Sovet SSSR; 1965. 279 p. (In Russ.).
  14. Konovalov A. B. Partiy'naya nomenklatura Sibiri v sisteme regionalnoy vlasti (1945–1991). Monograph. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat; 2006. 635 p. (In Russ.).
  15. XXIII Sezd Kommunisticheskoy partii Sovetskogo Soyuz. 29 marta – 8 aprelya 1966 g. Stenographic report. In 2 vols. Moscow: Politizdat; 1966. Vol. 1. 640 p. (In Russ.).
  16. XXIII Sezd Kommunisticheskoy partii Sovetskogo Soyuz. 29 marta – 8 aprelya 1966 g. Stenographic report. In 2 vols. Moscow: Politizdat; 1966. Vol. 2. 672 p. (In Russ.).
  17. Direktivy XXIII Sezda KPSS po pyatiletnemu planu razvitiya narodnogo khozyaystva SSSR na 1966–1970 gody. *Pravda*. 1966. No. 100. April 10. p. 2–7. (In Russ.).
  18. Bykhovskiy B. Berech i umnozhat bogatstva prirody. *Pravda*. 1966. No. 57. February 26. p. 2. (In Russ.).
  19. Shcherbina B. Intensivno osvivaivat novyy rayon (problemy razvitiya ekonomiki Zapadnoy Sibiri). *Pravda*. 1966. No. 147. May 27. p. 2. (In Russ.).
  20. Protozanov A. Perspektivy neftyanoy Sibiri. *Pravda*. 1966. No. 58. February 27. p. 3. (In Russ.).
  21. Russian State Archive of Contemporary History. F. 5. Op. 58. D. 57. (In Russ.).
  22. Vestnikov B. Dengi est. A komu stroit? *Pravda*. 1966. No. 53. February 22. p. 3. (In Russ.).
  23. Schattenberg S. Brezhnev: The making of a statesman. V. A. Brun-Tsekhovoy, trans. Moscow: Rosspen; 2018. 622 p. (In Russ.).

25. Производство и транспорт // Правда. 1968. 27 января. № 27. С. 1.
26. Косарев Г., Коренсков С. Громоздко, дорого! О промежуточных звеньях, без которых можно обойтись // Правда. 1967. 27 января. № 27. С. 2.
27. Качанов А. Нужды кооперирования // Известия. 1968. 16 декабря. № 294. С. 3.
28. Лунис П., Герасимов И. Гонцы не помогают // Известия. 1965. 13 сентября. № 217. С. 3.
29. Артемов Е. Т. Экономическая политика позднесоветской эпохи: проблема выбора приоритетов // Известия Уральского федерального университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2021. Т. 23, № 1. С. 210–224. <https://doi.org/10.15826/izv2.2021.23.1.014>.
30. Чуйков В. В интересах защиты Родины // Правда. 1968. 21 февраля. № 52. С. 3.
24. Nash stil – delovitost. *Pravda*. 1967. No. 27. January 27. p. 1. (In Russ.).
25. Proizvodstvo i transport. *Pravda*. 1968. No. 27. January 27. p. 1. (In Russ.).
26. Kosarev G., Korenskov S. Gromozdko, dorogo! O promezhutochnykh zvenyakh, bez kotorykh možhno oboytis. *Pravda*. 1967. No. 27. January 27. p. 2. (In Russ.).
27. Kachanov A. Nuzhdy kooperirovaniya. *Izvestia*. 1968. No. 294. December 16. p. 3. (In Russ.).
28. Lunis P., Gerasimov I. Gontsy ne pomagayut. *Izvestia*. 1965. No. 217. September 13. p. 3. (In Russ.).
29. Artemov E. T. Economic policy of the late Soviet period: The problem of setting priorities. *Izvestia. Ural Federal University Journal. Series 2: Humanities and Arts*. 2021;23(1):210–224. <https://doi.org/10.15826/izv2.2021.23.1.014>. (In Russ.).
30. Chuykov V. V interesakh zashchity Rodiny. *Pravda*. 1968. No. 52. February 21. p. 3. (In Russ.).

#### Информация об авторе

**С. И. Веселов** – кандидат исторических наук, старший преподаватель;  
<https://orcid.org/0000-0002-5128-9559>,  
[veselov19920304@mail.ru](mailto:veselov19920304@mail.ru)

#### About the author

**S. I. Veselov** – Candidate of Sciences (History), Senior Lecturer;  
<https://orcid.org/0000-0002-5128-9559>,  
[veselov19920304@mail.ru](mailto:veselov19920304@mail.ru)

Научная статья

УДК 94(470.40/.43) «1941/1945»

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-4>



## Патриотическое движение по сбору подарков для Красной армии в годы Великой Отечественной войны в тыловых регионах страны (Куйбышевская, Пензенская и Саратовская области)

**Оксана Сергеевна Левина**

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия*

**Аннотация.** Нападение гитлеровской Германии на Советский Союз вызвало небывалый патриотизм его граждан. В то время как солдаты и офицеры с оружием в руках на фронтах защищали свою Родину, население в тылу оказывало им всемерную помощь. Одним из проявлений патриотизма советского народа в годы Великой Отечественной войны стал сбор подарков для Красной армии к различным праздничным датам и юбилеям. В статье рассматривается это движение на примере нескольких областей Среднего Поволжья. На основе широкого спектра газетного материала тех лет, архивных документов, научных исследований автор приходит к выводу, что движение по сбору подарков для бойцов и командиров Красной армии имело очень большое, прежде всего эмоционально-психологическое, значение. Оно способствовало укреплению связи фронта и тыла, усиливая решимость советских воинов на передовой и уверенность в победе гражданского населения тыловых регионов.

**Ключевые слова:** война, гражданское население, подарки, помощь, теплые вещи, тыл

**Шифр специальности:** 5.6.1. Отечественная история.

**Для цитирования:** Левина О. С. Патриотическое движение по сбору подарков для Красной армии в годы Великой Отечественной войны в тыловых регионах страны (Куйбышевская, Пензенская и Саратовская области) // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 2. С. 44–52. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-4>.

Original article

## Patriotic movement to collect gifts for the Red Army during the Great Patriotic War in rear country regions (Kuybyshev, Penza, and Saratov Oblasts)

**Oksana S. Levina**

*Saratov State University, Saratov, Russia*

**Abstract.** The Nazi Germany invasion of the Soviet Union significantly fostered patriotism among Soviet residents. While soldiers and officers fought for their motherland, the population in the rear provided them with considerable assistance. During the Great Patriotic War, Soviet citizens could express their patriotism by gathering holiday and anniversary gifts for the Red Army. This article considers the movement using some Oblasts of the Middle Volga Region as case studies. Through the synthesis of diverse newspaper sources, archival materials, and period-specific scientific studies, the author deduces that the movement in question was of great importance, especially in terms of its emotional and psychological resonance. In addition, it strengthened the connection between the frontline and the rear, increased determination in Soviet soldiers on the front line, and boosted the confidence in victory among the civilian population in the rear regions.

**Keywords:** war, civilian population, gifts, assistance, warm clothes, rear

**Code:** 5.6.1. Russian History.

**For citation:** Levina O. S. Patriotic movement to collect gifts for the Red Army during the Great Patriotic War in rear country regions (Kuybyshev, Penza, and Saratov Oblasts). *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(2):44–52. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-4>.

## ВВЕДЕНИЕ

Великая Отечественная война 1941–1945 гг. была и остается актуальной, востребованной среди историков темой. Среди различных направлений научных исследований большое место занимает помощь тыла фронту, которая имела всеохватывающий характер. Советские люди отдавали последнее, что у них было, внося свой посильный вклад в приближение победы над врагом. В первые же недели войны в тыловых регионах развернулись различные патриотические движения, среди которых достойное место занимает сбор праздничных подарков для солдат и офицеров Красной армии. Широкий размах это движение приняло в таких промышленно развитых областях Среднего Поволжья, как Куйбышевская, Пензенская и Саратовская.

Данный вопрос в советской историографии рассматривался преимущественно поволжскими историками: Д. П. Ванчиным, Б. А. Колчиным, В. А. Сыркиным, Л. В. Храмовым в контексте общего постулата «тыл – фронту» [1–4]. Они акцентировали свое внимание на материальной составляющей движения, оставляя в стороне эмоционально-психологическую, а также на руководящей роли партии и комсомола в этом движении. Здесь следует отметить, что многие инициативы шли «снизу», партийные и комсомольские органы их лишь «подхватывали», поддерживали, оказывая различную, главным образом организационно-руководящую, помощь. Современные исследователи Великой Отечественной войны изучаемый вопрос оставляют за пределами своего научного интереса. В трудах Т. С. Бессоновой, Ю. Г. Голуба и В. Н. Данилова, А. А. Королева и А. Г. Вазеровой он рассматривается фрагментарно [5–7]. Авторы считают сбор подарков на фронт продолжением движения по обеспечению рядового и командного составов Красной армии теплыми вещами. Этот вывод представляется вполне обоснованным.

Определенным недостатком современных работ по обозначенной проблематике является незначительное использование материала местных периодических изданий военных лет, особенно районных газет. Кроме того, Г. С. Бессонова, А. А. Королев и А. Г. Варзёрова ограничили свои исследования 1942 г.

В данной статье акцентируется внимание на массовом, действительно всенародном характере движения по сбору подарков для советских воинов, на их ассортименте и обратной связи между фронтом и тылом, установлению и поддержанию которой способствовало, образно говоря, «подарочное движение».

Цель исследования – определить побудительные мотивы участия в сборе подарков для фронта населения тыловых регионов страны и какое воздействие это патриотическое движение оказывало на бойцов и командиров Красной армии.

## МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Основополагающими научными принципами исследования являются историзм, объективность и системность. В процессе изучения заявленной темы были востребованы такие общенаучные методы, как анализ, синтез, обобщение. Определяющим среди специально-исторических стал историко-сравнительный метод. Он позволил выявить общие черты и различия в движении по сбору подарков для Красной армии по колхозам, промышленным предприятиям, культурно-образовательным учреждениям и сопоставить количественные показатели движения по обозначенным областям и районам, а для их группировки был применен статистический метод.

Исследование базируется на разноплановых архивных и опубликованных источниках. Архивные представлены материалами архивохранилищ Пензенской, Самарской и Саратовской областей. Ряд документов в научный оборот вводится впервые. Их анализ способствовал выяснению побудительных мотивов

советских людей, жертвовавших многие свои вещи, включая фамильные драгоценности, для солдат и офицеров на передовой в качестве подарков. Опубликованные источники представлены газетными материалами как областных периодических изданий, так и нескольких районных. Районные газеты редко использовались историками, как советскими, так и современными.

### **РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ**

Первый сбор подарков для бойцов и командиров Красной армии в областях Среднего Поволжья начался в сентябре 1941 г. и был приурочен к XXIV годовщине Октябрьской революции. Почин являлся новым и организационно неоформленным. Местное население отождествляло его со сбором теплых вещей для Красной армии, что и обусловило незначительный масштаб движения. Массово-разъяснительная работа среди населения, проведенная в короткий период партийными и комсомольскими организациями, активистами, возымела свое действие: к новому, 1942 г. трудящиеся Куйбышевской, Пензенской и Саратовской областей собрали подарков значительно больше, движение приобретает массовый характер и получает признание у гражданского населения. Жители Пензы во второй половине декабря 1941 г. отправили на передовую более сотни посылок с праздничными новогодними подарками общим весом 33 600 кг [8, с. 1]. Саратовцы к 31 декабря 1941 г. только бойцам и командирам Южного фронта отослали 13 тыс. посылок [1, с. 194]. Масштаб движения ширился, объемы собираемых вещей и продовольствия для подарков возрастали. 30 октября 1942 г. к очередному юбилею Октябрьской революции из Саратова на Воронежский фронт был подготовлен железнодорожный состав из 21 товарного вагона с подарками [9, л. 9]. Жители Куйбышевской области на конец октября 1942 г. подготовили для этого же фронта 37 вагонов праздничных подарков, составивших в общей сложности 300 тонн высококачественных продуктов [4, с. 64; 10].

Нередко заводы, фабрики, учреждения культуры и образования, колхозы вызывали друг друга на соревнования по сбору подарков для Красной армии. Например, колхозники села Князевки Турковского района Саратовской области вызвали на соревнование своих соседей из села Марьино. Жители Князевки «подготовили около трех центнеров лучшей пшеничной муки, забили свинью и барана, зажарили 60 кур и собрали более сотни яиц». Марьинцы вызов приняли и в ответ «забили двух свиней, готовят три пуда кренделей, закоптили 50 кур и собрали 200 штук яиц» [11].

Своего рода стратегически значимым продуктом являлся лук, его в подарочных посылках отправляли в большом количестве в основном на Северный фронт в качестве средства против цинги. На выращивании лука специализировалась Пензенская область. Колхозники Наровчатского района области в октябре 1942 г. выступили инициаторами движения по отправке лука на передовую, обратившись ко всем колхозам и личным хозяйствам области с призывом дать армии по 10–15 кг лука с каждого двора. Сами наровчатцы в ходе проведенного воскресника за один октябрьский день 1942 г. собрали несколько тонн этого ценного овоща [12].

Некоторые продукты являлись скоропортящимся товаром, а потому их отправка солдатам и офицерам на фронт должна была осуществляться в первую очередь. Однако из-за бюрократических проволочек на местах случались неприятные казусы. Так, к 25-летию образования Рабоче-крестьянской Красной армии (РККА) жители Родничковского района Саратовской области в начале февраля 1943 г. собрали для советских воинов 23 посылки. Но из-за нерасторопности местных властей произошла задержка с их отправкой до 11 марта. В результате продукты в посылках испортились и были переданы в столовую райпотребсоюза для откорма свиней [13, с. 165]. Известны и крайне неприятные случаи использования советскими и хозяйственными руководящими работниками собранных продуктов в личных целях.

Например, как следует из докладной записки о проверке сбора теплых вещей и подарков для Красной армии в Головинщинском районе Пензенской области заведующего финансово-хозяйственным сектором обкома Всесоюзной коммунистической партии (большевиком) И. Н. Филиппова секретарю обкома, собранные колхозниками с. Озерское продукты (мясо, куры, масло) «частично пошли на угощение веселой компании, собранной председателем совета Есиной». «Так, отдельные руководители, которым было доверено почетное дело руководства сбором теплых вещей и продуктов для нашей доблестной Красной армии, теряли всякий авторитет среди колхозников и опошляли это почетное дело», – подчеркивал И. Н. Филиппов, требуя наказать Есину [14, л. 5–5 об.]. Как отмечают В. В. Синиченко и А. С. Сальников, хищения со складов и безответственное отношение должностных лиц к сохранности вверенных им посылок в годы войны приобрело значительный масштаб [15, с. 52]. Во избежание подобного рода неблагоприятных поступков власти на местах старались создать действенную систему контроля над собранными подарками. Безусловно решающая роль в этом принадлежала местным органам Народного комиссариата внутренних дел [16]. Им оказывали помощь комсомольские организации. Так, в Саратовской области военный отдел еще 14 октября 1941 г. разослал всем районным комитетам Всесоюзного ленинского коммунистического союза молодежи директиву, гласившую, что на них «возложен контроль за работой приемных пунктов по отправке посылок для бойцов Красной армии и Военно-морского флота, поступающих от трудящихся и организаций вашего района» [17]. Провинившихся, как правило, снимали с должности, а наиболее злостных расхитителей отдавали под суд.

Подарки упаковывались в самую разнообразную тару, часто отправители сами ее изготавливали: шили мешки, сумки, сколачивали из деревянных реек, фанеры и досок ящики, склеивали из картона коробки и т. д. Горожане старались подойти к оформлению подарков творчески, с выдумкой. Так, например,

коллектив сотрудников службы движения Рязано-Уральской железной дороги проявил, выражаясь современным языком, креативный подход к оформлению одной из посылок. Ее уложили в коробку в виде снаряда, на котором поместили надпись «Прямой наводкой по врагу!». «Снаряд» начинили следующими «поражающими элементами»: колбаса, селедка, лук, водка, печенье, блокноты, бумага, карандаши, мыло, кисет с табаком и... духи [18]. Ассортимент подарков старались сделать максимально разнообразным. Наличие в посылке следующих предметов считалось необходимым с точки зрения их востребованности: курительная бумага, кисет с табаком (или махорка), спички, полотенце, носки, одеколон, зубной порошок, нитки, иголки, конверты, бумага для писем, карандаши.

Практическое назначение подарков сочеталось с эмоциональной составляющей, поскольку это были все же подарки, а потому они должны доставлять радость, чтобы бойцы и командиры на передовой почувствовали, образно говоря, вкус, запах мирной жизни. Видимо, исходя из таких соображений, саратовский ювелирторг отправил на фронт в качестве подарков 10 часов, а городская артель «Игрушка» – гармошку и три посылки своей продукции [19, л. 39 об.]. Жители Кировского района Саратова помимо продуктов вложили в посылки: 17 ручных часов, из них – двое золотых и одни серебряные, 1 000 расчесок и гармошку [19, л. 39 об.]. Стремясь порадовать солдат и офицеров на передовой полезными в практическом отношении подарками, рабочие заводов, фабрик, производственных артелей во вне рабочее время изготавливали их. Именно так поступали на Саратовском кожевенном заводе, делая из отходов производства портсигары и ремешки для наручных часов, а работники Восьмирамного лесокомбината после рабочей смены вытачивали шахматы и шашки, которые отсылали на фронт в качестве подарков [20 с. 46]. Модельщик Куйбышевского механического завода № 8 Никитин к XXV годовщине Октябрьской революции сделал для бойцов и офицеров Красной армии несколько десятков мундштуков, его товарищи Божов

и Мельников изготовили зажигалки и расчески, столовые ложки и чашки для бритвенных приборов [21].

В качестве подарков отправляли и одушевленные. Собаководы-любители Питерского района Саратовской области подарили бойцам Красной армии «вполне обученных друзей» – 16 служебных собак [22, л. 33]. Правление сельхозартели «Большевик» Богатовского района и колхоз «Память Ильича» Богданкинского района Куйбышевской области в качестве праздничных подарков для советских воинов выделили 20 и 30 живых поросят [23]. Иногда колхозники просили председателя, членов комиссии по сбору подарочных посылок отправить на фронт именно живую скотину, мелкую домашнюю птицу, мотивируя это тем, что у солдат всегда будет в запасе свежеприготовленное мясо. Посылали и его. Например, в Нижне-Буянском районе Куйбышевской области собрали к Первому 1942 г. для воинов Юго-Западного фронта и отправили в посылках сырое мясо птицы и свинины. В результате, как и следовало ожидать, продукты по прибытии оказались с признаками порчи; их уничтожили, составив по итогу проверки и уничтожения акт [24, л. 55–56].

Одним из наиболее востребованных подарков на передовой являлась махорка. Условно ее можно назвать стратегическим продуктом. Об этом, например, говорит тот факт, что в Пензенской области ее посеи курировал уполномоченный Народного комиссариата пищевой промышленности [7]. Некоторые колхозы засеивали ею значительные площади. В зерносовхозе «Рабочий» Куйбышевской области весной 1942 г. для фронта махоркой засеяли 11,5 га, собрав «5 тонн зеленой массы» [25]. Ее даже школьники старались положить в свои посылки. Нередко к ней прилагались сопроводительные записки. Ученица 2-го класса Князевской неполной средней школы Турковского района Саратовской области в вышитый ею кисет с махоркой вложила записочку неоднозначного с точки зрения современной пропаганды здорового образа жизни пожелания: «Дорогой боец, кури на здоровье, это шлет тебе Дина Андреева» [26].

Также делали вышивки на кисетах. Помимо них вышивались и носовые платки. Их, как правило, собирали, изготавливали подростки. Школьники г. Балашова Саратовской области к новому, 1942 году собрали большую партию носовых платков, на каждом из которых была вышита какая-нибудь надпись-адресат, пожелание: «Бойцу-герою», «Любимому воину», «Сядь и закури», а то и категоричное требование – «Убей немца!» [27].

Сопровождавшие подарки письма играли важную роль, осуществляя обратную связь между фронтом и тылом. Особенно она была важна для солдат и офицеров на передовой, давая им почувствовать поддержку и любовь их далеких не только родных, близких им людей, но и тех, кого они не знали, но чувствовали их внимание, заботу и душевную теплоту. Много отправлялось поздравительных писем воинам и без подарков, причем как индивидуальных, так и коллективных. Письма первой группы чаще писали своим родным и знакомым, второй – отдельным воинским частям, соединениям, всему фронту.

Но была и еще одна группа солдат и офицеров, которым некуда было писать и им никто не писал по разным причинам: родные и близкие остались на оккупированных врагом территориях, погибли, были эвакуированы, и с ними потерялась связь и т. д. Для них получение письма, даже от незнакомого человека, было радостным событием. Редактор одной из армейских газет подполковник Гриневицкий, обращаясь 8 февраля 1943 г. в Куйбышевский обком комсомола с просьбой присылать в редакцию письма куйбышевцев, желавших переписываться с воинами на передовой, отмечал: «Огромное значение для повышения боевого наступательного духа воинов Красной армии играют письма, идущие с тыла. Особо большое значение эти письма [имеют] для тех бойцов и командиров, которые по каким-либо причинам не имеют с кем переписываться» [28, л. 7].

Коллективные письма представляли собой по большей части официальные послания. В качестве примера можно привести поздравительное письмо саратовцев воинам

Волховского фронта к Первому мая 1942 г., которое подписали 427,5 тыс. жителей Саратовской области [1, с. 194; 6, с. 429]. Нередко письма из тыла носили еще и отчетный характер; трудовые коллективы промышленных предприятий, колхозники отчитывались перед бойцами и командирами о своих трудовых успехах. Ответные письма также были индивидуальными и коллективными. Как правило, в них содержались благодарности за подарок (подарки) и давались обещания «еще сильнее и крепче бить врага», иногда приводилось описание боя или суровых повседневных солдатских будней. Еще вчера незнакомые люди благодаря такой переписке становились близкими, их объединяла общая трагедия – враг вторгся на их землю, сжег их дома, разрушил заводы, фабрики на которых они трудились, лишил жизни родных и близких им людей. «Шура! – писал в январе 1943 г. офицер Ф. Придчин продавщице магазина Русско-Байтугановского сельпо Камышлинского района Куйбышевской области Александре Козловой, чья новогодняя индивидуальная посылка была вручена ему. – Хотя мы и не знаем друг друга, но знаешь, как это для нас приятно, что о нас заботятся чужие, незнакомые люди. Каким благородным чувством, каким патриотизмом живет наш народ. Шура! Пиши, как живешь, как здоровье твоих детей. За смерть твоего мужа мы отомстим немецким гадам» [29]. «Ваши подарки, – сообщал с фронта девушкам швейной фабрики № 7 г. Кузнецка Пензенской области военный техник 1-го ранга П. В. Омельченко, – показывают, что Красная армия и весь советский народ едины и имеют одну мысль, одно общее стремление – как нам скорее уничтожить зарвавшегося коварного врага и очистить нашу священную землю от фашистской коричневой чумы» [30]. Уверения в том, что советские воины будут дальше нещадно бить врага, изгоняя его с территории страны, приближая желанную победу, содержатся и в коллективных письмах-ответах воинских соединений, частей. Во многих промышленных предприятиях, культурно-образовательных учреждениях, колхозах такие письма зачитывались

публично, печатались в областных и районных газетах, создавая столь необходимую атмосферу коммуникации, обратной связи бойцов и офицеров на фронте и гражданского населения в тылу.

Подготовка подарков вовлекала в движение и школьников младшего возраста. Если они не могли свалить валенки, связать варежки, теплые свитер или шарф, что их, несомненно, огорчало, то вполне могли склеить конверты для писем, заточить карандаши, набить кисеты табаком, наконец, просто нарисовать рисунок. К примеру, на летней детской площадке 37-й школы Пролетарского района Куйбышевской области летом 1942 г. школьное руководство организовало выставку детского рисунка на тему Великой Отечественной войны. После завершения ее работы все рисунки были отправлены на передовую в качестве подарков бойцам и командирам Красной армии [3, с. 26–27]. Несомненно, большой радостью для учеников были визиты в школы фронтовиков как действенный фактор формирования патриотизма школьников, любви к Родине, родным и близким.

Подарочный ассортимент не оставался неизменным. Если в 1941–1943 гг. преобладали продовольствие, теплые вещи и канцелярские принадлежности, то в 1944–1945 гг. – предметы бижутерии и личной гигиены, которые как бы напоминали бойцу о скорой после окончательного разгрома врага мирной жизни. 28 февраля 1944 г. заведующий военным отделом Октябрьского районного комитета Всесоюзной коммунистической партии (большевиков) Саратова Викулов в своем отчете об итогах сбора подарков для РККА ко дню ее XXVI годовщины особо отметил, что «всего было изготовлено 1 739 индивидуальных подарков, из них 885 подарков с вином, а 854 штуки без вина, но в основном все с одеколоном» [31, л. 8]. Неизменно востребованными оставались табак и махорка.

Что в ответ могли подарить бойцы и офицеры, находившиеся на передовой? Чаще всего трофейное оружие и иные вещи, захваченные у противника. Делегация трудящихся Саратовской области, отвозя на фронт

подарки к 1 мая 1943 г., пробыла там около месяца и вернулась с ответными подарками – трофеями для городского историко-краеведческого музея [32]. В 1944 г. командование 1-го Украинского фронта в ответ за доставленные от Куйбышевской области 42 вагона праздничных подарков отправило трофейное оружие и награды, которые стали экспонатами областного музея [33]. Собственно, такие ответные подарки служили для гражданского населения наглядным подтверждением стойкости, мужества и храбрости советских воинов.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Движение по сбору и отправке на фронт подарков к праздникам являлось всенародным и массовым; в нем участвовали все слои населения от детей до лиц преклонного возраста. Оно имело больше эмоционально-психологическое значение, хотя и материально-продовольственный аспект нельзя сбрасывать со счетов, поскольку многие посылки содержали большей частью продукты питания и необходимые бытовые предметы. Подарки были призваны показать солдатам и офицерам, что их поддерживает вся страна, о них помнят, заботятся, любят и ждут домой с победой.

### Список источников

1. Ванчинов Д. П. Саратовское Поволжье в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. : исторический очерк. Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1976. 304 с.
2. Колчин Б. А. Пензенские коммунисты в борьбе за укрепление тыла в годы Великой Отечественной войны. Пенза : Пензенское книжное издательство, 1958. 115 с.
3. Сыркин В. А. Они тоже ковали победу: о патриотическом подвиге учителей и школьников Средней Волги в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Куйбышев : Куйбышевское книжное издательство, 1970. 39 с.
4. Храмов Л. В. Трудящиеся Куйбышевской области в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Куйбышев : Куйбышевское книжное издательство, 1985. 79 с.
5. Бессонова Т. С. Деятельность партийных, советских органов и общественных организаций Средне-Волжского района по формированию боевых резервов действующей армии в первый период Великой Отечественной войны 1941–1942 гг.

Отправка подарочных посылок на фронт – это еще и напоминание воинам о мирной жизни, которую они защищали. Нередко в рамках, фигурально выражаясь, «подарочного движения» между фронтовыми воинскими частями и трудовыми коллективами в тылу завязывалась переписка, происходили взаимные визиты и обмены подарками. Здесь девиз о единстве фронта и тыла обретал реальное наполнение, претворялся в жизнь. Думается, не будет значительным преувеличением считать движение по сбору и изготовлению подарков для Красной армии импульсом, давшим начало еще одному патриотическому движению – шефскому; промышленные предприятия, образовательно-культурные учреждения, колхозы брали шефство над той или иной воинской частью, оказывая ей всяческую помощь в меру своих возможностей. Индивидуальные подарки помогали бойцам и офицерам, потерявшим своих родных, найти близких людей, а то и спутницу жизни после войны. Не лишним будет отметить, что инициатива отправлять бойцам и командирам на фронт подарки к праздникам зародилась «снизу», а не была спущена в виде партийной директивы, но всячески поддерживалась партийными организациями различных уровней.

### References

1. Vanchinov D. P. Saratovskoe Povolzhe v gody Velikoy Otechestvennoy voyny 1941–1945 gg. Historical overview. Saratov: Izd-vo Saratovskogo universiteta; 1976. 304 p. (In Russ.).
2. Kolchin B. A. Penzenskie kommunisty v borbe za ukreplenie tyla v gody Velikoy Otechestvennoy voyny. Penza: Penzenskoe knizhnoe izdatelstvo; 1958. 115 p. (In Russ.).
3. Syrkin V. A. Oni tozhe kovali pobedu: o patrioticheskom podvige uchiteley i shkolnikov Sredney Volgi v gody Velikoy Otechestvennoy voyny 1941–1945 gg. Kuybyshev: Kuybyshevskoe knizhnoe izdatelstvo; 1970. 39 p. (In Russ.).
4. Khramkov L. V. Trudyashchiesya Kuybyshevskoy oblasti v gody Velikoy Otechestvennoy voyny 1941–1945 gg. Kuybyshev: Kuybyshevskoe knizhnoe izdatelstvo; 1985. 79 p. (In Russ.).
5. Bessonova T. S. Deyatel'nost partiynykh, sovet'skikh organov i obshchestvennykh organizatsiy Sredne-Volzhs'kogo rayona po formirovaniyu boevykh rezervov deystvuyushchey armii v pervyy period Velikoy Otechestvennoy voyny 1941–1942 gg. (na materialakh

- (на материалах Пензенской, Саратовской и Куйбышевской областей) : автореф. дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2004. 26 с.
6. Голуб Ю. Г., Данилов В. Н. Саратов – город трудовой доблести // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия История. Международные отношения. 2020. Т. 20, № 4. С. 424–436.
  7. Королев А. А., Вазерова А. Г. Добровольные поступления средств на оборону от населения Пензенской области в начале Великой Отечественной войны // E-Scio. 2018. № 4. С. 7–13.
  8. Прокофьев В. 33 600 килограммов новогодних подарков // Сталинское знамя. 1941. № 308.
  9. Государственный архив новейшей истории Саратовской области (ГАНИСО). Ф. 594. Оп. 1. Д. 2847.
  10. Октябрьские подарки фронтовикам. 37 вагонов высококачественных продуктов // Волжская коммуна. 1942. № 255.
  11. Октябрьские подарки героическим защитникам Сталинграда // Коллективист. 1942. № 126.
  12. В единении тыла и фронта – наша сила // Сталинское знамя. 1942. № 257.
  13. Смотров В. В. Жизни не щадили для Победы // Балашовские ветераны – о Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. К 60-летию Великой Победы / под ред. Л. М. Кузевановой. Балашов : Сателлит, 2005. С. 152–170.
  14. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. П–148. Оп. 1. Д. 570.
  15. Синиченко В. В., Сальников А. С. Деятельность подразделений по борьбе с хищениями социалистической собственности в годы Великой Отечественной войны (1942–1944 гг.) // Исторический журнал правоохранительных органов. 2025. № 1. С. 46–53.
  16. Вафин М. О. Деятельность подразделений НКВД СССР по борьбе с хищениями социалистической собственности и спекуляцией в годы Великой Отечественной войны // Клио. 2024. № 12. С. 170–175. <https://doi.org/10.24412/2070-9773-2024-12216-170-175>.
  17. ГАНИСО. Ф. 594. Оп. 1. Д. 2600. Л. 3.
  18. Ивина В. Подарки патриотов // Коммунист. 1943. № 32.
  19. ГАНИСО. Ф. 594. Оп. 1. Д. 3288.
  20. Юраго М. И. Всенародная помощь фронту. Саратов : Саратовское областное изд-во, 1944. 51 с.
  21. Портсигары и зажигалки для бойцов // Волжская коммуна. 1942. № 289.
  22. ГАНИСО. Ф. 594. Оп. 1. Д. 2347.
  23. Отборные продукты бойцам // Волжская коммуна. 1942. № 244.
  24. Самарский областной государственный архив социально-политической истории (СОГАСПИ). Ф. 656. Оп. 33. Д. 17.
  25. Махорка для бойцов Красной армии // Волжская коммуна. 1942. № 205.
  26. Крицер Р. «Это шлет тебе Дина Андреева» // Коллективист. 1942. № 128.
  6. Penzenskoy, Saratovskoy i Kuybyshevskoy oblastey). Extended abstract of Cand. Sci. (History) Thesis. St. Petersburg; 2004. 26 p. (In Russ.).
  6. Golub Yu. G., Danilov V. N. Saratov – the City of Labor Valour. *Izvestiya of Saratov University. History. International Relations*. 2020;20(4):424–436. (In Russ.).
  7. Korolev A. A., Vazerova A. G. Dobrovolnye postupleniya sredstv na oboronu ot naseleniya Penzenskoy oblasti v nachale Velikoy Otechestvennoy voyny. *E-Scio*. 2018;(4):7–13. (In Russ.).
  8. Prokofev V. 33 600 kilogrammov novogodnix podarkov. *Stalinskoe znamya*. 1941. No. 308. (In Russ.).
  9. State Archive of Contemporary History of the Saratov Oblast (GANISO). F. 594. Op. 1. D. 2847. (In Russ.).
  10. Oktyabrskie podarki frontovikam. 37 vagonov vysokokachestvennykh produktov. *Volzhsкая коммуна*. 1942. No. 255. (In Russ.).
  11. Oktyabrskie podarki geroicheskim zashchitnikam Stalingrada. *Kollektivist*. 1942. No. 126. (In Russ.).
  12. V edinenii tyla i fronta – nasha sila. *Stalinskoe znamya*. 1942. No. 257. (In Russ.).
  13. Smotrov V. V. Zhizni ne shchadili dlya Pobedy. In: L. M. Kuzevanova, ed. *Balashovskie veterany – o Velikoy Otechestvennoy voyne 1941–1945 gg. K 60-letiyu Velikoy Pobedy*. Balashov: Satellit; 2005. p. 152–170. (In Russ.).
  14. State Archive of the Penza Oblast (GAPO). F. P–148. Op. 1. D. 570. (In Russ.).
  15. Sinichenko V. V., Salnikov A. S. Activities of units to stop the socialist property theft during the Great Patriotic War (1942–1944). *Historical Journal of Law Enforcement Agencies*. 2025;(1):46–53. (In Russ.).
  16. Vafin M. O. Activities of the NKVD USSR units to combat theft of socialist property and speculation during the Great Patriotic War. *Klio*. 2024;(12): 170–175. <https://doi.org/10.24412/2070-9773-2024-12216-170-175>. (In Russ.).
  17. State Archive of Contemporary History of the Saratov Oblast (GANISO). F. 594. Op. 1. D. 2600. L. 3. (In Russ.).
  18. Ivina V. Podarki patriotov. *Kommunist*. 1943. No. 32. (In Russ.).
  19. State Archive of Contemporary History of the Saratov Oblast (GANISO). F. 594. Op. 1. D. 3288. (In Russ.).
  20. Yurago M. I. Vsenarodnaya pomoshch frontu. Saratov: Saratovskoe oblastnoe izd-vo; 1944. 51 p. (In Russ.).
  21. Portsigary i zzhigalki dlya boytsov. *Volzhsкая коммуна*. 1942. No. 289. (In Russ.).
  22. State Archive of Contemporary History of the Saratov Oblast (GANISO). F. 594. Op. 1. D. 2347. (In Russ.).
  23. Otbornye produkty boytsam. *Volzhsкая коммуна*. 1942. No. 244. (In Russ.).
  24. State Archive of Social and Political History of the Samara Oblast (SOGASPI). F. 656. Op. 33. D. 17. (In Russ.).
  25. Makhorka dlya boytsov Krasnoy armii. *Volzhsкая коммуна*. 1942. No. 205. (In Russ.).

27. Подарки бойцам к Новому году // Большевик. 1942. № 304.
28. СОГАСПИ. Ф. 1683. Оп. 21. Д. 9.
29. Придчин Ф. Красноармейское спасибо за подарок // Путь к коммунизму. 1943. № 11.
30. ГАПО. Ф. П-274. Оп. 1. Д. 452.
31. ГАНИСО. Ф. 594. Оп. 1. Д. 4069.
32. Крутов В. В гостях у фронтовиков // Коммунист. 1943. № 111.
33. Чепурнов А. Подарки доставлены на фронт // Волжская коммуна. 1944. № 87.
26. Kritser R. "Eto shlet tebe Dina Andreeva". *Kollektivist*. 1942. No. 128. (In Russ.).
27. Podarki boytsam k Novomu godu. *Bolshevik*. 1942. No. 304. (In Russ.).
28. State Archive of Social and Political History of the Samara Oblast (SOGASPI). F. 1683. Op. 21. D. 9. (In Russ.).
29. Pridchin F. Krasnoarmeyskoe spasibo za podarok. *Put k kommunizmu*. 1943. No. 11. (In Russ.).
30. State Archive of the Penza Oblast (GAPO). F. P-274. Op. 1. D. 452. (In Russ.).
31. State Archive of Contemporary History of the Saratov Oblast (GANISO). F. 594. Op. 1. D. 4069. (In Russ.).
32. Krutov V. V gostyakh u frontovikov. *Kommunist*. 1943. No. 111. (In Russ.).
33. Chepurnov A. Podarki dostavleny na front. *Volzhsкая kommuna*. 1944. No. 87. (In Russ.).

#### Информация об авторе

О. С. Левина – аспирант;  
serg.lewin@yandex.ru

#### About the author

O. S. Levina – Postgraduate;  
serg.lewin@yandex.ru

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ / GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Научная статья

УДК 373.31.018.1+ 373.31.091.3-056.45

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-5>



### Родительская поддержка проектно-исследовательской деятельности одаренных школьников

*Зульфия Абдулловна Аксюткина, Ольга Степановна Парц*<sup>✉</sup>

*Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия*

**Аннотация.** В данной статье представлены материалы исследования проблемы родительской поддержки деятельности одаренных школьников, предметом исследования выступила родительская поддержка проектно-исследовательской деятельности одаренных младших школьников. Авторами проведен анализ понятий «родительская поддержка», «родительская поддержка одаренных детей», значимости проектно-исследовательской деятельности для развития одаренного ребенка. Целью статьи является анализ результатов исследования мнений родителей о поддержке проектно-исследовательской деятельности одаренных детей. Задачи исследования включают анализ публикаций, раскрывающих актуальные аспекты родительской поддержки развития одаренных детей, проведение эмпирического исследования мнений родителей о поддержке проектно-исследовательской деятельности одаренных детей и осуществление анализа полученных данных. Исследование опиралось на положения деятельностного и аксиологического подходов. В ходе исследования применялись методы количественного и качественного анализа, интерпретации полученных данных, а также метод опроса для изучения отношения родителей к поддержке проектно-исследовательской деятельности одаренных школьников. В исследовании приняли участие родители одаренных детей – победителей конкурса исследовательских работ и проектов для учащихся начальной школы (возраст детей 7–10 лет). Представлены результаты опроса родителей, проведен анализ данных по каждому вопросу. Новизна исследования заключается в том, что в результате обобщения данных сформулировано понятие «родительская поддержка» в психолого-педагогическом аспекте, впервые изучалось мнение родителей о значимости поддержки проектно-исследовательской деятельности одаренных детей. В результате сделан вывод о том, что родители понимают значимость поддержки проектно-исследовательской деятельности одаренных детей. В то же время необходимо изучить вопрос о соотношении самостоятельности одаренных детей и содержании родительской поддержки.

**Ключевые слова:** родители, родительская поддержка, одаренные дети, младший школьный возраст, проектно-исследовательская деятельность

**Благодарности:** авторы выражают благодарность администрации БОУ ДО г. Омска «Центр дополнительного образования детей “Эврика”» за содействие в проведении исследования.

**Шифр специальности:** 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования.

**Для цитирования:** Аксюткина З. А., Парц О. С. Родительская поддержка проектно-исследовательской деятельности одаренных школьников // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 2. С. 53–63. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-5>.

Original article

### Parental support for project and research activities of gifted children

*Zulfia A. Aksyutina, Olga S. Parts*<sup>✉</sup>

*Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia*

**Abstract.** The study investigates how parents support the project and research activities of gifted children. Parents' aid to primary school students in science pursuit serves as the research subject. The work considers the concept of parental support, particularly support for talented children, and shows the significance of designing and exploratory performance in the prodigies' growth. The article aims to interpret the results of the survey on parental aid in the project and research activities of young talents. The study objectives include analyzing publications on the relevant aspects of parental support for gifted students' development. Furthermore, the scope of these tasks includes an empirical investigation into parental approval of scientific pursuits for gifted children, alongside an assessment of the collected data. The research applies the activity and axiological approaches while also utilizes the following methods: quantitative and qualitative analysis, data interpretation, and survey on parental aid to talented students in the project and research work. The questionnaire respondents are the parents of the students aged 7–10, i.e. winners of research and project contest for primary school children. The authors demonstrate the results of the survey as well as assess the answers to each question. The research novelty lies in developing the parental support concept within the psychological and pedagogical framework and investigating parents' opinions on the importance of the specified matter. Results show that parents acknowledge the impact of their aid on gifted pupils' scientific performance. Nevertheless, the correlation between the autonomy of child prodigies and parental support manifestations requires further investigation.

**Keywords:** parents, parental support, gifted children, primary school age, project and research activities

**Acknowledgements:** the authors extend their gratitude to the administration of The Center of Additional Education for Children "Evrika" for their support in the research endeavor.

**Code:** 5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education.

**For citation:** Aksyutina Z. A., Parts O. S. Parental support for project and research activities of gifted children. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(2):53–63. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-5>.

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема поддержки развития одаренных детей в различных видах деятельности в последние годы стала одной из приоритетных для российского образования, поскольку возрастает потребность в инициативных творческих людях, способных решать сложные задачи современной технократической эпохи. В Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 г. предусматривается оказание психолого-педагогической помощи целевым группам, в которые включены одаренные обучающиеся. В документе указано, что обучающиеся нуждаются в «поддержке на основе комплекса факторов, <...> включающих и особенности семейного воспитания <...> и социокультурной специфики семьи» [1].

В силу выраженной нестабильности современного общества дети подвержены различным рискам. И. В. Сушкова, Т. Д. Красова, Ж. В. Чуйкова, И. Д. Емельянова, анализируя опасности для детей в современном

мире, отмечают значимость участия родителей в обеспечении безопасности детей, особенно младшего возраста, поскольку они не имеют достаточно «представлений, интегрирующих сведения об опасных ситуациях, источником которых является природа, общество, семья или человек» [2, с. 30].

Одаренные дети отличаются от своих сверстников более высокой интеллектуальной активностью: смело пробуют реализовать свои интересы в проектно-исследовательской деятельности, сопряженной с изучением реальных жизненных проблем и поиском способов их решения. И. Н. Грушецкая и О. С. Щербинина обращают внимание на необходимость поддержки развития одаренных детей со стороны взрослых, обусловленной сложностями социального развития одаренной личности [3].

Поддержка и внимание родителей к содержанию исследовательских интересов и проектов их одаренных детей помогут учащимся освоить необходимый опыт реализации собственной идеи от разработки замысла до воплощения и презентации результатов

в социуме, что и обусловило актуальность исследования родительской поддержки интереса одаренных детей к участию в проектно-исследовательской деятельности.

Впервые к пониманию родительской поддержки обратились зарубежные исследователи в конце 70-х гг. XX столетия. В их работах родительская поддержка рассматривается в качестве поведенческих паттернов. Так, В. С. Rollins и D. L. Thomas определяют его как поведение в отношении ребенка, которое способствует возникновению у него чувства «уверенности в принятии и заботе» [4, с. 319]. В. А. Shaw, N. Krause, L. M. Chatters, С. М. Connell, В. Ingersoll-Dayton уточняют, что в него входят «жесты или акты заботы, одобрения и содействия» [5, с. 4]. J. P. Wright, F. T. Cullen и J. D. Wooldredge относят к ней родительские действия, «обеспечивающие ребенку любовь, заботу, принятие и сочувствие», что достигается посредством «предоставления информации и материальных ресурсов» [6, с. 152].

В российской педагогической науке исследователи фокусируют внимание на следующих аспектах родительской поддержки. А. А. Лифинцева раскрывает понятие родительской поддержки как социально-психологический феномен и выявляет ее связи с психосоматическим здоровьем ребенка [7, с. 86]. Согласно Е. Д. Каскевич роль родительской поддержки значима «для формирования благоприятной образовательной среды, способствующей развитию личности ребенка» [8, с. 80]. Анализируя работу А. Д. Андрейчевой, имеющую практико-ориентированный характер с направленностью на конкретизированные рекомендации родителям для поддержки первоклассников в период адаптации [9], А. А. Агеева обращает внимание на то, что отсутствие родительской поддержки влечет за собой нарушения личностного развития детей [10].

В целом с психолого-педагогических позиций под родительской поддержкой детей можем понимать эмоционально окрашенное отношение родителей к собственным детям, характеризующееся желанием и действиями по оказанию помощи в развитии и образовании

детей с позиции учета индивидуального своеобразия ребенка и проявляющиеся через заботу, одобрение, принятие, содействие и сочувствие с использованием различных ресурсов (материальных и нематериальных) для формирования уверенности ребенка и принятии своей самостоятельности.

Поддержка предполагает конкретную помощь, которая необходима ребенку в ходе реализации того или иного вида деятельности, и выступает составной частью процесса сопровождения развития ребенка; при этом поддержка не предполагает вмешательство и/или замену активности ребенка, а, наоборот, направлена на развитие его инициативы и самостоятельности в деятельности.

Проблема родительской поддержки развития одаренных детей также находит свое отражение в работах современных исследователей. В исследовании, проведенном R. Renati, N. S. Bonfiglio, M. Dilda, M. L. Mascia, M. P. Penna, отмечается, что «семья играет решающую роль в психологической и социальной адаптации одаренных детей», при этом родители испытывают трудности в понимании содержания помощи детям и также нуждаются в квалифицированных консультациях [11].

М. О. Александрович акцентирует внимание на ценностной составляющей поддержки развития и воспитания одаренных детей: в центре внимания не личные профессиональные амбиции, а «эмоциональная, информационная и инструментальная поддержка со стороны семьи» [12]. Н. В. Ваньшев, рассматривая тренировочный процесс футболистов, уделяет значение родительской поддержки в развитии мотивации одаренных юных футболистов [13]. Оба исследования носят теоретический характер и не содержат результатов эмпирических исследований.

Родительская поддержка развития одаренных детей, по мнению О. С. Парц, предполагает «систему действий родителей, направленных на содействие удовлетворению насущных потребностей развития (возрастного, личностного, социального) одаренных детей в конкретно данный момент

времени в целях их позитивной социализации и успешной самореализации в социально значимой деятельности в будущей взрослой жизни» [14, с. 228].

По своему содержанию поддержка родителями развития одаренных детей ориентирована на гармонизацию их социального развития, содействие в принятии своих возможностей, запуск механизма саморазвития, значимость которого для реализации талантов, эффективной деятельности одаренной личности подтверждают в своем исследовании О. Г. Холодкова, Г. Л. Парфенова, О. А. Бокова [15].

Проектно-исследовательская деятельность вводит одаренного ребенка в мир реальной действительности и предоставляет широкие возможности для изучения конкретных объектов и явлений, при этом в центре внимания ребенка находятся его предметные интересы, а задача взрослого состоит в том, чтобы поддержать в организации и осуществлении исследовательского проекта. По Т. А. Бреусовой и С. В. Поповой, под исследовательской деятельностью понимаем «специфическую человеческую деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение интеллектуальных познавательных потребностей» [16]. На сегодня накопилось много вопросов в отношении позиции родителей в поддержке проектно-исследовательской деятельности одаренных школьников разного возраста.

Анализируя опыт сопровождения одаренных детей в проектно-исследовательской деятельности, Л. Б. Гурова отмечает, что дети «в начальной школе приобретают первоначальные исследовательские навыки, создавая несложные проекты; умеют сравнивать, самостоятельно проводить простые опыты, формулировать выводы» [17, с. 60].

В. Л. Кокоренко подчеркивает, что «в силу возрастных особенностей учащиеся далеко не сразу обнаруживают способность быть абсолютно самостоятельными на всех этапах выполнения проектов, многие испытывают трудности в организационных, оформительских и технических вопросах» [18, с. 120].

Учитывая факт широкой популярности и востребованности конкурсов проектных и исследовательских работ для детей младшего школьного возраста, все более актуальным становится вопрос содержания деятельности родителей по поддержке детей в реализации проекта/исследования, где ребенок сможет проявить себя достаточно самостоятельно, а взрослый будет точно помогать и направлять.

Таким образом, рассматривая проблему родительской поддержки проектно-исследовательской деятельности одаренных детей, в качестве ведущего ориентира этой деятельности видим сохранение мотивации, интереса к самостоятельной исследовательской практике в окружающем пространстве. Согласимся с Л. Б. Прокопьевой, что «именно такая направленность и выступает импульсом для исследовательской работы, придавая ей смысл и побуждение» [19, с. 187].

Цель статьи заключается в анализе результатов исследования мнений родителей о поддержке проектно-исследовательской деятельности одаренных младших школьников.

Задачи исследования:

- 1) осуществить анализ публикаций, посвященных проблеме родительской поддержки развития одаренных детей;
- 2) провести эмпирическое исследование мнений родителей о поддержке проектно-исследовательской деятельности одаренных детей и осуществить анализ полученных данных.

## МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В основе исследования лежит опора на положения деятельностного и аксиологического подходов, раскрывающих ценностную основу деятельности родителей по поддержке проектно-исследовательской деятельности одаренных детей.

Объектом исследования выступила деятельность родителей по поддержке одаренных детей, а предметом – родительская поддержка проектно-исследовательской деятельности одаренных младших школьников.

В исследовании использовались методы количественного и качественного анализа,

интерпретации полученных данных, для выявления отношения родителей к поддержке интереса одаренных школьников к участию в проектно-исследовательской деятельности применялся опросный метод, для чего была разработана анкета, включавшая десять вопросов. Для проведения анкетирования был подготовлен бланк, включавший в себя инструкцию для респондентов, вопросы и три варианта ответов: да, нет, затрудняюсь ответить (таблица).

Выбор анкетного метода обусловлен условиями проведения исследования во время проведения конкурса, связанного с ограничениями во времени при проведении исследования и необходимостью его проведения за короткий промежуток времени.

Исследование проходило в январе 2025 г. на базе БОУ ДО г. Омска «Центр дополнительного образования детей “Эврика”». В нем приняли участие 65 респондентов из числа родителей одаренных учащихся начальных классов (возраст детей от 7 до 10 лет) – победителей муниципального конкурса исследовательских работ и проектов младших школьников «Я – исследователь». Родителям предлагался бланк для ответа на вопросы, где необходимо было выбрать ответ на вопрос из трех предложенных вариантов и пометить его. Исследование носит пилотный характер и направлено не только на выявление прямых целей исследования, но и определение аспектов, требующих дальнейшего детализированного исследования.

Таблица

**Анкета для родителей  
 «Поддержка детей в проектно-исследовательской деятельности»**

№	Вопрос	Выберите ответ, поставьте «V»		
		Да	Нет	Затрудняюсь ответить
1	Помогаете ли вы своему ребенку в проектно-исследовательской деятельности?			
2	Необходимо ли привлекать родителей к помощи детям в проектно-исследовательской деятельности?			
3	Нужна ли ребенку поддержка его исследовательской активности родителями?			
4	Находите ли вы возможным поддерживать исследовательскую активность своего ребенка?			
5	Может ли ребенок без помощи взрослого реализовывать свой исследовательский проект самостоятельно?			
6	Сопровождаете ли вы своего ребенка в организации и проведении его исследовательского проекта?			
7	Согласитесь ли вы с утверждением, что необходимо учитывать интересы ребенка при выборе темы и разработке содержания проектно-исследовательской работы?			
8	Учитываете ли вы интересы своего ребенка при определении темы и содержания его исследовательского проекта?			
9	Является ли участие в проектно-исследовательской деятельности полезным для развития способностей вашего ребенка?			
10	Находите ли вы время, чтобы поддерживать интерес ребенка к участию в проектно-исследовательской деятельности?			

*Примечание:* составлено авторами.

## РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В ходе исследования проверялась гипотеза, что если родители поддерживают одаренных младших школьников в проектно-исследовательской деятельности, то эта поддержка реализуется с учетом интересов детей и обеспечения их самостоятельности в ходе такой деятельности.

Изучение значимости родительской поддержки одаренных младших школьников в проектной и исследовательской деятельности проведено на базе Центра дополнительного образования детей «Эврика», реализующего проектно-исследовательские мероприятия в рамках организации работы с одаренными детьми в образовательном пространстве города Омска. Идентификация одаренности детей в Центре осуществляется на основе анализа результатов исследовательской активности школьников, в том числе в данную группу относят победителей конкурса проектов и исследовательских работ.

Для исследования значимости родительской поддержки проектно-исследовательской деятельности детей была разработана анкета. В выборке испытуемых представлено мнение 65 родителей одаренных младших школьников.

Первый вопрос: «Помогаете ли вы своему ребенку в проектно-исследовательской деятельности?» получил единую оценку со стороны родителей. Сто процентов респондентов ответили утвердительно о своей помощи в проектно-исследовательской деятельности детям. Единодушный положительный ответ на первый вопрос указывает на высокую степень заинтересованности родителей в успешности детей в проектно-исследовательской деятельности. Родители младших школьников осознают необходимость участия детей в такого рода деятельности, так как через нее формируются необходимые для дальнейшего успешного функционирования в обществе личностные свойства и качества.

При ответе на второй вопрос: «Необходимо ли привлекать родителей к помощи детям в проектно-исследовательской деятельности?» большая часть родителей – 62 чел., что соста-

вило 95,38 % испытуемых, – считают родительскую поддержку необходимостью. В то же время 1 чел. (1,53 % от общего числа опрошенных) полагает, что в такой поддержке нет нужды, а 2 чел. (3,07 % от общего числа опрошенных) затруднились в ответе на заданный вопрос. Результаты исследования показали завышенную оценку вовлеченности родителей в помощь детям в проектно-исследовательской деятельности.

На третий вопрос: «Нужна ли ребенку поддержка его исследовательской активности родителями?» все респонденты ответили утвердительно (65 чел., 100 %). Ответы свидетельствуют о понимании родителями необходимости родительской поддержки в отношении одаренных детей. Учитывая единодушные в ответах на первый и третий вопросы, можно говорить о высокой степени включенности респондентов в родительскую поддержку. Видимо, родители полагают, что это важнейшее условие для достижения успешности одаренных детей.

Анализ ответов на четвертый вопрос: «Находите ли вы возможным поддерживать исследовательскую активность своего ребенка?» показал, что подавляющее большинство респондентов (64 чел., 98,46 % от общего числа опрошенных) находит возможности для родительской поддержки, что указывает на сформировавшуюся родительскую ответственность. Вместе с тем один респондент (1,53 % от общего числа опрошенных) испытывал затруднение в ответе на данный вопрос.

Единственный вопрос исследования, который был оценен респондентами по-разному, был пятый: «Может ли ребенок без помощи взрослого реализовывать свой исследовательский проект самостоятельно?» Примерно пятая часть респондентов посчитала, что ребенок не может реализовывать свой исследовательский проект самостоятельно (14 чел., 21,53 % от общего числа опрошенных). Полученные данные указывают на низкую оценку самостоятельности собственных детей. В то же время 28 принявших участие в опросе человек (43,07 % от общего числа опрошенных) полагают, что их дети достаточно

самостоятельны в реализации своих исследовательских проектов. Чуть более трети обследованных, что составило 23 чел. (35,38 % от общего числа опрошенных), затруднились в оценке самостоятельности собственных детей в реализации своих исследовательских проектов. Возникает целый ряд исследовательских вопросов: с чем связана такая оценка самостоятельности детей; почему, осуществляя исследовательский проект, дети нуждаются в помощи взрослых; какова такая помощь, что она в себя включает и в чем она заключается? Очевидно, что для полной оценки полученных данных необходимо использование других методов исследования.

Анализ ответов на шестой вопрос: «Сопровождаете ли вы своего ребенка в организации и проведении его исследовательского проекта?» показывает высокую степень противоречивости в мнении родителей в отношении необходимости поддержки и ее осуществлении. Учитывая тот факт, что 100 % респондентов из числа опрошенных подтверждают, что сопровождают своих детей в процессе организации и проведении его исследовательского проекта, но при этом 21,53 % опрошенных родителей полагают, что дети могут делать это самостоятельно, прочерчивается противоречие между тем, что делается, и тем, что необходимо делать. Результаты исследования показывают, что почти пятая часть респондентов культивируют у собственных детей инфантилизм в познавательной сфере, тем самым затормаживая процесс нормального хода психического и социального развития одаренных детей, которые вполне бы могли обходиться без постоянной родительской поддержки. Такой подход может негативно сказаться на общем ходе развития детей.

Седьмой и восьмой вопросы были взаимодополняющими: «Согласитесь ли вы с утверждением, что необходимо учитывать интересы ребенка при выборе темы и разработке содержания проектно-исследовательской работы?» и «Учитываете ли вы интересы своего ребенка при определении темы и содержания его исследовательского проекта?» Поверхностный анализ ответов показал единодушие

в ответах на вопросы и позволил говорить о том, что все респонденты считают необходимым учитывать интересы детей и учитывают их. Вместе с тем возникает понимание того, что при отсутствии самостоятельности у многих ребят вряд ли будут наличествовать определенные интересы по выполнению исследовательского проекта. Можно предположить, что значительная часть родителей навязывают детям свою волю в выборе тематики и содержания исследовательского проекта. Очевидно, что родители выдавали желаемое за действительное. Полагаем, что необходимо более глубинное исследование заявленной научной проблемы.

Девятый вопрос был направлен на выявление понимания родителями взаимосвязи проектно-исследовательской деятельности и способностей: «Является ли участие в проектно-исследовательской деятельности полезным для развития способностей вашего ребенка?» Все респонденты (65 чел., 100 % от общего числа опрошенных) эту взаимосвязь видят. Вместе с тем требуется уточнение относительно того, какие именно компоненты способностей развиваются и в какой степени.

Десятый вопрос был направлен на выявление временных ресурсов родителей: «Находите ли вы время, чтобы поддерживать интерес ребенка к участию в проектно-исследовательской деятельности?» 64 чел. (98,46 % от общего числа опрошенных) указывают, что они находят время на поддержку интересов детей, лишь один респондент (1,53 % от общего числа опрошенных) указал на дефицитарность времени. В целом последнее десятилетие показывает большую нехватку временного ресурса в воспитании детей, стремительности проживания повседневности. Возникает вопрос о том, почему в ответах респондентов данная дефицитарность почти отсутствует. Очевидно, что подавляющее число родителей стремится к демонстрации идеальной картины своей родительской роли.

Новизна исследования заключается в том, что осуществлена попытка формулировки определения понятия «родительская поддержка детей» в психолого-педагогическом

аспекте, а также проведено исследование мнения родителей одаренных младших школьников в г. Омске о значимости родительской поддержки детей в проектно-исследовательской деятельности.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В психолого-педагогическом аспекте под родительской поддержкой детей будем понимать эмоционально окрашенное отношение родителей к собственным детям, характеризующееся желанием и действиями по оказанию помощи в развитии и образовании детей с позиции учета индивидуального своеобразия ребенка, проявляющиеся через заботу, одобрение, принятие, содействие и сочувствие с использованием различных ресурсов (материальных и нематериальных) для формирования уверенности ребенка и принятии им собственной самостоятельности.

Результаты обзора исследований родительской поддержки одаренных детей в проектно-исследовательской деятельности показали, что в научной периодике указанной проблеме уделяется незначительное внимание. Дефицитность такого рода работ демонстрирует необходимость разработки теоретических аспектов, связанных с разработкой понятийного аппарата, определением содержания родительской поддержки одаренных детей на разных этапах проектно-исследовательской деятельности.

Полученные исследовательские данные свидетельствуют о единодушном желании родителей в осуществлении поддержки одаренных детей младшего школьного возраста. Вместе с тем выявлены противоречия в понимании родителями значимости родительской поддержки одаренных младших школьников в проектно-исследовательской деятельности в целом и предполагаемым уровнем самостоятельности детей в ходе проектно-исследовательской деятельности. То есть родители осознают необходимость родительской поддержки в качестве важнейшего условия для достижения одаренными детьми успешности, при этом не считают возможным предоставить детям достаточный уровень самостоя-

тельности в ходе реализации проектно-исследовательской деятельности. Можно говорить, с одной стороны, о готовности родителей оказать поддержку своим одаренным детям в проектно-исследовательской деятельности, но с другой – низкой компетентности родителей в понимании форм, методов и средств поддержки на разных этапах проектно-исследовательской деятельности, а также значимости поддержки самостоятельности ребенка для развития его одаренности. Это позволяет выдвинуть предположение о взаимосвязи двух параметров: содержания родительской поддержки и уровнем самостоятельности одаренных детей в проектно-исследовательской деятельности.

В целом поставленные исследовательские задачи решены, а выдвинутая гипотеза о необходимости осуществления родителями поддержки одаренных младших школьников в проектно-исследовательской деятельности, которая реализуется с учетом интересов и самостоятельности детей в ходе проектно-исследовательской деятельности, нашла подтверждение.

Проведенное исследование дополняет существующие представления о родительской поддержке одаренных школьников в проектно-исследовательской деятельности новыми научными фактами о степени их включенности в данный процесс.

Перспективы исследования видим в следующих направлениях:

- изучение влияния содержания родительской поддержки на развитие самостоятельности одаренных младших школьников в проектно-исследовательской деятельности;
- определение форм, методов и средств родительской поддержки одаренных младших школьников на разных этапах сопровождения проектно-исследовательской деятельности, способствующих развитию самостоятельности и интереса одаренных младших школьников в проектно-исследовательской деятельности.

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность одаренных младших школьников нуждается в поддержке со стороны

родителей, которая направлена на развитие как познавательных интересов, так и опыта самостоятельной поисковой творческой деятельности одаренных детей. С данных позиций повышение грамотности родителей в вопросах поддержки и сопровождения развития

одаренности их детей будет способствовать раскрытию личностного потенциала ребенка, осознанию своих возможностей и задач саморазвития, развитию готовности и способности реализовать свой потенциал в будущей взрослой жизни.

#### Список источников

1. Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года. URL: <https://имц45.рф/88/0B84709B-E0EA-F094-8657-34CEBB4CBAD9/302/5345/?ysclid=mnh3zm5qw33613535> (дата обращения: 03.07.2025).
2. Сушкова И. В., Красова Т. Д., Чуйкова Ж. В. и др. Опасности для детей в современном мире: опрос педагогов и родителей // Перспективы науки и образования. 2023. № 2. С. 23–49.
3. Грушецкая И. Н., Щербинина О. С. Взаимодействие одаренных школьников с микросоциумом как условие их социального развития // Перспективы науки и образования. 2018. № 5. С. 136–144.
4. Rollins B. C., Thomas D. L. Parental support, power, and control techniques in the socialization of children // Contemporary theories about the family: Research-based theories / W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye et al., eds. New York : The Free Press, 1979. Vol. 1. P. 317–347.
5. Shaw B. A., Krause N., Chatters L. M. et al. Emotional support from parents early in life, aging, and health // Psychology and Aging. 2004. Vol. 19, no. 1. P. 4–12. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.19.1.4>.
6. Wright J. P., Cullen F. T., Wooldredge J. D. Parental support and juvenile delinquency // Contemporary perspectives in family research: Families, crime and criminal justice / G. L. Fox, M. L. Benson, eds. Leeds : Emerald Group Publishing, 2020. Vol. 2. P. 139–161. [https://doi.org/10.1016/S1530-3535\(00\)80010-2](https://doi.org/10.1016/S1530-3535(00)80010-2).
7. Лифинцева А. А. Родительская поддержка и психосоматическое здоровье детей и подростков // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2013. № 5. С. 85–90.
8. Каскевич Е. Д. Социальная поддержка учащихся школ: влияние родительского участия и психологического сопровождения // Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания : сб. ст. М. : Перо, 2024. Ч. 1. С. 80–84.
9. Андрейчева А. Д. Родительская поддержка при адаптации ребенка в начальной школе // Социально-психологические проблемы современной семьи : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, 30 сентября 2017 г., г. Армавир. Армавир : Армавирский государственный педагогический университет, 2017. С. 12–16.

#### References

1. The concept of developing a system of psychological and pedagogical assistance in the general and secondary vocational education in the Russian Federation for the period until 2030. URL: <https://имц45.рф/88/0B84709B-E0EA-F094-8657-34CEBB4CBAD9/302/5345/?ysclid=mnh3zm5qw33613535> (accessed: 03.07.2025). (In Russ.).
2. Sushkova I. V., Krasova T. D., Chuikova Zh. V. et al. Dangers to children in today's world: A survey of educators and parents. *Perspectives of Science and Education*. 2023;(2):23–49. (In Russ.).
3. Grushetskaya I. N., Scherbinina O. S. Gifted children interaction with microcommunity as the condition for their social development. *Perspectives of Science and Education*. 2018;(5):136–144. (In Russ.).
4. Rollins B. C., Thomas D. L. Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. In: W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye et al., eds. *Contemporary theories about the family: Research-based theories*. New York: The Free Press; 1979. Vol. 1. p. 317–347.
5. Shaw B. A., Krause N., Chatters L. M. et al. Emotional support from parents early in life, aging, and health. *Psychology and Aging*. 2004;19(1):4–12. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.19.1.4>.
6. Wright J. P., Cullen F. T., Wooldredge J. D. Parental support and juvenile delinquency. In: G. L. Fox, M. L. Benson, eds. *Contemporary perspectives in family research: Families, crime and criminal justice*. Leeds: Emerald Group Publishing; 2020. Vol. 2. p. 139–161. [https://doi.org/10.1016/S1530-3535\(00\)80010-2](https://doi.org/10.1016/S1530-3535(00)80010-2).
7. Lifintseva A. A. Roditelskaya podderzhka i psikhosomaticheskoe zdorove detey i podrostkov. *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University*. 2013; (5):85–90. (In Russ.).
8. Kaskevich E. D. Social support for school students: The impact of parental involvement and psychological support. In: *Collection of Articles "Aktualnye problemy sotsialno-gumanitarnogo znaniya"*. Moscow: Pero; 2024. Pt. 1. p. 80–84. (In Russ.).
9. Andreycheva A. D. Roditelskaya podderzhka pri adaptatsii rebenka v nachalnoy shkole. In: *Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference of Students, Graduates and Young Scientists "Social and Psychological Problems of a Modern Family"*, September 30, 2017, Armavir. Armavir: Armavir State Pedagogical University; 2017. p. 12–16. (In Russ.).
10. Ageeva A. A. Nedostatok roditelskoy podderzhki kak faktor narusheniya lichnostnogo razvitiya rebenka. In: *Proceedings of the 23rd All-Russian Research-*

10. Агеева А. А. Недостаток родительской поддержки как фактор нарушения личностного развития ребенка // Башкатовские чтения «Психология притеснения и деструктивного поведения в детско-подростковой среде»: материалы XXIII Всерос. науч.-практ. конф. памяти доктора педагогических наук, профессора, Заслуженного деятеля науки РФ Ивана Павловича Башкатова (1942–2007), 16 февраля 2023 г., г. Коломна. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2023. С. 63–67.
11. Renati R., Bonfiglio N. S., Dilda M. et al. Gifted children through the eyes of their parents: Talents, social-emotional challenges, and educational strategies from preschool through middle school // *Children*. 2023. Vol. 10, no. 1. <https://doi.org/10.3390/children10010042>.
12. Александрович М. О. Родительская поддержка одаренных детей: быть родителем танцора // Психология творчества и одаренности: сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 15–17 ноября 2021 г., г. Москва. М.: Ассоциация технических университетов, 2021. Ч. 3. С. 158–162.
13. Ваньшев Н. В. Оптимизация тренировочного процесса юных футболистов 5–6 лет // Спорт и спортивная медицина: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 40-летию со дня основания Чайковского государственного института физической культуры, 09–11 апреля 2020 г., г. Чайковский. Чайковский: Чайковский государственный институт физической культуры, 2020. С. 56–60.
14. Парц О. С. Родительская поддержка развития одаренных детей: содержание понятия // Концепт. 2024. № 11. С. 220–233. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11187>.
15. Холодкова О. Г., Парфенова Г. Л., Бокова О. А. Готовность и способность к саморазвитию одаренных сельских школьников // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 2. С. 297–311. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.107.026.202202.297-311>.
16. Бреусова Т. А., Попова С. В. Организация исследовательской деятельности детей с высоким уровнем мотивации в условиях дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. Ялта: РИО ГПА, 2019. № 62–3. С. 34–37. [https://doi.org/10.24412/Feh48G\\_qb70](https://doi.org/10.24412/Feh48G_qb70).
17. Гурова Л. Б. Сопровождение одаренных детей в области исследовательской и проектной деятельности // Вестник ТОГИРРО. 2020. № 1. С. 60–61.
18. Кокоренко В. Л. Проектно-исследовательская деятельность как средство педагогического сопровождения одаренных детей // Школьные технологии. 2015. № 2. С. 117–134.
19. Прокопьева Л. Б. Исследовательская деятельность как средство развития творческих и интеллектуальных способностей одаренных учащихся // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3. С. 186–189.
- to-Practice Conference in Memory of the Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Honored Scientist of the Russian Federation Ivan Pavlovich Bashkatov (1942–2007) “Bashkatovskie chteniya ‘Psikhologiya pritesneniya i destruktivnogo povedeniya v detsko-podrostkovoy srede’”, February 16, 2023, Kolomna. Kolomna: State University of Humanities and Social Studies; 2023. p. 63–67. (In Russ.).
11. Renati R., Bonfiglio N. S., Dilda M. et al. Gifted children through the eyes of their parents: Talents, social-emotional challenges, and educational strategies from preschool through middle school. *Children*. 2023;10(1). <https://doi.org/10.3390/children10010042>.
12. Aleksandrovich M. O. Parental support for gifted children: Being a parent of a dancer. In: *Proceedings of the All-Russian Research-to-Practice Conference with International Participation “Psikhologiya tvorchestva i odarennosti”*, November 15–17, 2021, Moscow. Moscow: Technical Universities Association; 2021. Pt. 3. p. 158–162. (In Russ.).
13. Vanyshv N. V. Young 5–6 aged football players’ training process optimization. In: *Proceedings of the International Research-to-Practice Conference dedicated to the 40th Anniversary of the Tchaikovsky State Physical Education and Sport Academy Foundation “Sport i sportivnaya meditsina”*, April 9–11, 2020, Chaykovsky. Chaykovsky: Tchaikovsky State Physical Education and Sport Academy; 2020. p. 56–60. (In Russ.).
14. Parts O. S. Parental support for the development of gifted children: The content of the concept. *Koncept*. 2024;(11):220–233. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11187>. (In Russ.).
15. Kholodkova O. G., Parfenova G. L., Bokova O. A. Readiness and ability to self-development of gifted rural schoolchildren. *Integration of Education*. 2022; 26(2):297–311. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.107.026.202202.297-311>. (In Russ.).
16. Breusova T. A., Popova S. V. Organizatsiya issledovatel'skoy deyatel'nosti detey s vysokim urovnem motivatsii v usloviyakh dopolnitelnogo obrazovaniya. In: *Collection of Scientific Articles “Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya”*. Yalta: RIO GPA; 2019. Is. 62–3. p. 34–37. [https://doi.org/10.24412/Feh48G\\_qb70](https://doi.org/10.24412/Feh48G_qb70). (In Russ.).
17. Gurova L. B. Support of gifted children in the field of research and project activity. *Vestnik TOGIRRO*. 2020;(1):60–61. (In Russ.).
18. Kokorenko V. L. Proetno-issledovatel'skaya deyatel'nost kak sredstvo pedagogicheskogo soprovozhdeniya odarennykh detey. *Shkolnye tekhnologii*. 2015;(2):117–134. (In Russ.).
19. Prokopeva L. B. Research activity as a means of developing creative and intellectual abilities of gifted students. *Professional Education in Russia and Abroad*. 2017;(3):186–189. (In Russ.).

**Информация об авторах**

**З. А. Аксютина** – кандидат педагогических наук,  
доцент;

<https://orcid.org/0000-0003-2548-4673>,  
[aksutina\\_zulfia@mail.ru](mailto:aksutina_zulfia@mail.ru)

**О. С. Парц** – кандидат педагогических наук,  
доцент;

<https://orcid.org/0000-0003-3131-7759>,  
[pobeda57@yandex.ru](mailto:pobeda57@yandex.ru)<sup>✉</sup>

**About the authors**

**Z. A. Aksyutina** – Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Docent;

<https://orcid.org/0000-0003-2548-4673>,  
[aksutina\\_zulfia@mail.ru](mailto:aksutina_zulfia@mail.ru)

**O. S. Parts** – Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Docent;

<https://orcid.org/0000-0003-3131-7759>,  
[pobeda57@yandex.ru](mailto:pobeda57@yandex.ru)<sup>✉</sup>

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА / PHYSICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL PHYSICAL TRAINING

Научная статья

УДК 37.015.31:796.01

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-6>



### Концепция конвергентной субъектности как методологическая основа формирования физкультурно-социальной компетентности

*Евгений Владиславович Осипенко*

*Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, Гомель, Беларусь*

**Аннотация.** В статье представлено теоретико-методологическое обоснование авторской концепции конвергентной субъектности как личностного механизма формирования физкультурно-социальной компетентности. Предметом исследования выступает процесс становления интегративного качества личности, обеспечивающего одновременное развитие двигательной автономии и социальной продуктивности учащихся в физкультурном образовании. Цель работы заключается в разработке концепции, объясняющей механизм перехода от индивидуального физкультурного действия к полноценному социальному взаимодействию через целенаправленное слияние когнитивного, двигательного и социально-коммуникативного компонентов развития. Методологическую основу исследования составляют конвергентный подход, теория субъектности и физиология активности. Авторский подход состоит в обосновании необходимости конвергенции указанных компонентов в единый образовательный процесс, результатом которого становится формирование конвергентной субъектности – способности обучающегося одновременно выступать автором индивидуального движения и соавтором совместного действия. Показано, что конвергентная субъектность выступает личностным механизмом формирования физкультурно-социальной компетентности, определенной в предшествующих работах автора. В ходе исследования раскрыта роль двигательного мышления в процессе субъектогенеза. Научная новизна работы заключается в описании этапов и механизмов перехода учащегося от позиции субъекта движения к позиции субъекта социальных отношений (моторная децентрация, координация перспектив, ценностно-смысловая рефлексия). Введено понятие «социально-двигательная задача» как дидактическая единица конвергентного физкультурного образования, обеспечивающая целенаправленную активацию компонентов физкультурно-социальной компетентности. В выводах обозначены перспективы личностно-типологической дифференциации обучающихся на основе особенностей двигательного мышления и уровня сформированности физической культуры личности. Материалы статьи могут быть использованы при разработке инновационных методик преподавания физической культуры в средней школе.

**Ключевые слова:** физкультурное образование, физкультурно-социальная компетентность, двигательное мышление, конвергентный подход, конвергентная субъектность, социально-двигательная задача, субъектогенез, физическая культура личности, личностно-типологическая дифференциация

**Шифр специальности:** 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка.

**Для цитирования:** Осипенко Е. В. Концепция конвергентной субъектности как методологическая основа формирования физкультурно-социальной компетентности // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 2. С. 64–77. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-6>.

Original article

## Convergent subjectivity concept as methodological basis for physical and social competence development

*Evgeny V. Osipenko*

*Francisk Skorina Gomel State University, Gomel, the Republic of Belarus*

**Abstract.** The paper substantiates the author's perspective on the convergent subjectivity concept within the theoretical and methodological framework. Thus, the concept is in building the physical and social competence of a person. This research focuses on the development of an integrated character trait that simultaneously enhances students' motor autonomy and socialization within physical education (PE). The article's purpose lies in formulating a concept clarifying the transition pattern from an individual physical action to a comprehensive social interaction, which implies motivated incorporation of cognitive, motor, as well as social and communicative development components. The methodology comprises the convergent approach, the theory of subjectivity, and activity physiology. The author's approach consists in justifying the necessity of merging the listed elements into a unified teaching process that aims to foster convergent subjectivity in students. The definition pertains to the student's competence in executing actions autonomously and in contributing to shared activities. Determined in previous works by the author, convergent subjectivity is a mechanism for developing a person's physical and social competence. In addition, the paper reveals the role of motor cognition in subject-genesis. The scientific novelty involves outlining the phases and principles of a student's subjective transition from individual action to social interaction. The latter are motor decentration, motor plan coordination, value-based reflection. The author introduces the "social and motor task" term as a didactic part of convergent physical education contributing to motivated activation of the physical and social competence components. The conclusion addresses the prospects for individual and typological differentiation of students, predicated on the characteristics of motor cognition and the degree of personal physical culture development. Researchers can apply the article's materials in designing innovative methods for middle-school PE teaching.

**Keywords:** physical education (PE), physical and social competence, motor cognition, convergent approach, convergent subjectivity, social and motor task, subject-genesis, personal physical culture, personal and typological differentiation

**Code:** 5.8.4. Physical Education and Professional Physical Training.

**For citation:** Osipenko E. V. Convergent subjectivity concept as methodological basis for physical and social competence development. *Severnoy region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(2):64–77. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-6>.

### ВВЕДЕНИЕ

Современная система общего образования находится в состоянии поиска новых смыслов и технологий, способных ответить на вызовы цифровой эпохи. Международные аналитические документы фиксируют приоритет формирования навыков кооперации, коммуникации и конструктивного разрешения конфликтов как ключевых образовательных результатов [1]. Одновременно исследования последних лет свидетельствуют об устойчивой тенденции к снижению навыков реального социального взаимодействия среди подростков, обусловленной их погруженностью в виртуальную среду [2]. Одним из наиболее

острых противоречий современности является несоответствие между декларируемым приоритетом гуманистических ценностей и всестороннего развития личности, с одной стороны, и растущим дефицитом живого, непосредственного общения среди школьников – с другой.

В этих условиях уроки физической культуры и здоровья приобретают особое значение: они представляют собой одну из немногих обязательных форм школьной практики, в которых коммуникация и телесная активность органично связаны в пространстве совместного действия. Как отмечал еще П. Ф. Лесгафт, физическое образование по своей природе

является не узкоспециальным тренингом двигательных качеств, а средством целостного развития личности, включающим нравственное и умственное воспитание [3]. Эта идея получила развитие в работах В. К. Бальсевича [4], Л. И. Лубышевой [5], В. И. Столярова [6], обосновавших понятие «физическая культура личности» как многомерное образование, несводимое к физической подготовленности.

Вместе с тем анализ сложившейся практики физкультурного образования выявляет существенное противоречие. Традиционные методики, сохраняющие приверженность биомеханической (тренирующей) парадигме [7, 8], рассматривают физическое развитие и социальное воспитание как параллельные, слабо пересекающиеся процессы. Основной акцент по-прежнему делается на формировании двигательных умений и навыков, развитии физических качеств, тогда как воспитательный потенциал командного взаимодействия, рефлексии и смыслообразования используется фрагментарно. В зарубежной литературе данная проблема обсуждается в контексте кризиса традиционной «мультиактивной» модели физического воспитания [9, 10].

Необходимость преодоления указанного разрыва осознается и в отечественном, и в зарубежном научном сообществе, однако предлагаемые решения, как правило, обладают определенными ограничениями. Модель обучения через игры (Teaching Games for Understanding – TGfU), разработанная D. Bunker и R. Thorpe, акцентирует тактическое мышление и понимание игровых ситуаций, содержит элементы развития самостоятельности обучающегося, однако не концептуализирует проблему становления субъектности как целостного процесса и не выстраивает систематической связи между тактическим мышлением и социальной компетентностью [11]. Модель спортивного образования (Sport Education Model, автор D. Siedentop) развивает идею социальных ролей в спортивной деятельности, но концентрируется преимущественно на организационных формах, а не на внутренних механизмах перехода

от двигательного опыта к социальной компетентности [12]. Модель персональной и социальной ответственности (TPSR) D. Hellison формирует уровни ответственности, однако рассматривает физическую активность скорее как контекст нравственного развития, нежели как субстрат, в котором телесное и социальное неразрывно связаны [13].

В отечественной педагогике проблема социализации в физкультурно-спортивной деятельности разрабатывается в рамках среднего [14, 15], компетентностного [16, 17] и субъектного подхода к физической культуре [18]. Вместе с тем анализ данных направлений показывает, что физическая активность рассматривается преимущественно как контекст социализации, без концептуализации телесной природы взаимодействия как источника особого типа компетентности.

Попытка преодолеть этот концептуальный пробел была предпринята нами в предшествующей работе [19], где было введено понятие физкультурно-социальной компетентности (ФСК) – интегративного динамического качества личности, базирующегося на ресурсе физической культуры личности и проявляющегося в способности к продуктивному взаимодействию в условиях совместной двигательной деятельности. В указанной работе была описана четырехкомпонентная структура ФСК (когнитивный, мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-регулятивный компоненты), выделены три модальности интеркорпоральности (кооперативно-конкурентная, публично-демонстрационная, рискованно-доверительная) и предложена двухуровневая модель, в которой физическая культура личности (ФКЛ) выступает интраперсональным ресурсом, а ФСК – интерперсональным вектором его реализации. Однако вопрос о том, через какое именно личностное качество и посредством каких механизмов субъектогенеза осуществляется переход от интраперсонального ресурса к интерперсональному результату, остался открытым.

Таким образом, проблема настоящего исследования заключается в необходимости

теоретического обоснования такого интегративного качества личности, которое выступает личностным механизмом формирования физкультурно-социальной компетентности, обеспечивая трансформацию индивидуально-физкультурного действия в форму социального взаимодействия.

Цель исследования – теоретико-методологическое обоснование концепции конвергентной субъектности как личностного механизма, обеспечивающего формирование физкультурно-социальной компетентности через трансформацию индивидуального физкультурного действия в форму социального взаимодействия учащихся.

Для достижения поставленной цели предполагается решить следующие задачи.

1. Охарактеризовать конвергентный подход как методологический фундамент интеграции когнитивного, двигательного и социального развития в физкультурном образовании.

2. Раскрыть феномен субъектности как механизм, обеспечивающий связь между физической культурой личности и физкультурно-социальной компетентностью, и сформулировать определение конвергентной субъектности.

3. Обосновать роль двигательного мышления в процессе субъектогенеза и описать механизмы перехода школьника от позиции субъекта движения к позиции субъекта социальных отношений.

### МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Теоретико-методологической базой исследования послужили:

– фундаментальные положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского [20] и теории деятельности А. Н. Леонтьева [21], рассматривающие развитие высших психических функций как процесс, опосредованный культурными орудиями и разворачивающийся в социальном взаимодействии;

– психология субъекта А. В. Брушлинского [22], трактующая субъектность как высший уровень активности личности, обеспечивающий ее способность к самодетерминации и саморегуляции деятельности;

– парадигма субъектности В. А. Петровского [23], акцентирующая способность личности к «надситуативной активности», выходящей за пределы требований ситуации;

– концепция психологической антропологии В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева [24], раскрывающая стадийность субъектогенеза как процесса обретения человеком субъективной реальности;

– физиология активности Н. А. Бернштейна [25], обосновавшая представление о движении как процессе решения двигательных задач, предполагающем прогнозирование и программирование действий;

– теория функциональных систем П. К. Анохина [26], описывающая механизм организации целенаправленного поведения через цикл аффективного синтеза, принятия решения, действия и обратной связи;

– теория физической культуры личности В. К. Бальсевича [4] и Л. И. Лубышевой [5], расширяющая понимание физического воспитания до уровня культуросообразной деятельности;

– концепция субъектности в физической культуре Л. В. Бянкиной [18], раскрывающая механизмы смыслообразования и становления субъектности в телесно-двигательной практике;

– концепция телесного познания (embodied cognition) F. J. Varela, E. Thompson, E. Rosch [27], обосновывающая неразрывную связь когнитивных процессов с телесным опытом субъекта;

– энактивный подход к социальному познанию Н. De Jaegher, E. Di Paolo [28], рассматривающий совместное смыслообразование (participatory sense-making) как телесно опосредованный интерсубъективный процесс;

– конвергентный подход, сформировавшийся в контексте NBIC-конвергенции [29] и получивший развитие в педагогике как принцип взаимопроникновения различных образовательных областей и практик [30];

– теория физкультурного мышления В. Н. Старченко [31], интегрирующая теоретико-познавательный и двигательно-практический компоненты когнитивной деятельности в сфере физической культуры;

– авторская концепция физкультурно-социальной компетентности [19], определяющая структуру, модальности и процессуальные основы формирования компетентности в сфере физкультурного взаимодействия.

В работе использован комплекс теоретических методов: аналитико-синтетический метод для изучения философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; метод теоретического моделирования для построения целостной концепции конвергентной субъектности; метод сравнительного анализа для сопоставления существующих подходов к интеграции двигательного и социального развития; метод классификации для выделения этапов и механизмов субъектогенеза в условиях физкультурной деятельности.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что продуктивным способом разрешения обозначенного противоречия между двигательным и социальным развитием выступает конвергентный подход. Понятие конвергенции, пришедшее из биологии и получившее широкое распространение в контексте NBIC-конвергенции (нано-, био-, информационных и когнитивных технологий), отражает процесс взаимопроникновения и синергетического слияния изначально различных областей, приводящего к качественно новым результатам, не достижимым в рамках каждой области по отдельности [29]. В педагогическом контексте конвергентный подход предполагает проектирование образовательных ситуаций, в которых различные компоненты развития не суммируются механически, а порождают новое качество через взаимопроникновение [30].

В контексте физкультурного образования применение конвергентного подхода означает принципиальный отказ от рассмотрения двигательной активности изолированно от когнитивных и коммуникативных процессов. Конвергенция реализуется через интеграцию трех ключевых аспектов становления личности школьника:

– когнитивного, выражающегося в способности анализировать двигательную ситуацию, формулировать гипотезы о возможных решениях и осуществлять рефлекссию результатов;

– двигательного, обеспечивающего биомеханическую реализацию замысла на уровне координации движений, пространственно-временной ориентации и управления физическими усилиями;

– социально-коммуникативного, позволяющего встроить индивидуальное действие в логику коллективного взаимодействия через согласование целей, распределение ролей и совместное принятие решений.

Следует подчеркнуть, что конвергенция принципиально отличается от простой межпредметной интеграции или «добавления» воспитательных задач к двигательным. Если интеграция предполагает объединение готовых элементов, сохраняющих свою автономность, то конвергенция означает их взаимопроникновение, при котором границы между компонентами размываются и возникает новое качество [30]. В нашем случае это новое качество – способность обучающегося осуществлять когнитивно нагруженное, социально ориентированное и двигательно реализуемое действие как единый акт.

Данное положение находит подтверждение в концепции телесного познания (*embodied cognition*), согласно которой познавательные процессы не локализуются исключительно в мозге, а разворачиваются в системе «мозг – тело – среда» [27]. Применительно к физкультурному образованию это означает, что двигательная деятельность является не просто объектом приложения когнитивных и социальных задач, но полноправным субстратом познания и коммуникации.

Ключевым звеном, обеспечивающим переход от индивидуального двигательного действия к полноценному социальному взаимодействию, выступает феномен субъектности. В отечественной психологии субъектность трактуется как способность человека быть инициатором, распорядителем и преобразователем собственной активности [22],

как стремление к «надситуативной активности», выходящей за рамки требований ситуации [23]. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев рассматривают становление субъектности как стадийный процесс, связанный с обретением человеком все большей самостоятельности и ответственности в различных формах совместной и индивидуальной деятельности [24].

В рамках разрабатываемой концепции субъектность понимается как интегративное качество личности, характеризующее способность школьника выступать автором собственной активности, осуществлять целеполагание, смыслообразование и рефлексии в процессе физкультурной деятельности. В соответствии с деятельностным подходом [21] это качество не является врожденным; оно формируется и развивается в деятельности, проходя определенные стадии (субъектогенез).

Именно субъектность, на наш взгляд, выступает тем личностным качеством, которое обеспечивает переход от интраперсонального ресурса – физической культуры личности, включающей мотивационно-потребностную, когнитивную и деятельностно-поведенческую составляющие [4, 5, 19], – к интерперсональному результату – физкультурно-социальной компетентности, проявляющейся в способности к продуктивному взаимодействию в условиях совместной двигательной деятельности [19]. Двухуровневая модель, предложенная нами ранее [19], фиксирует этот переход, но не раскрывает его внутренний механизм. Настоящее исследование призвано восполнить данный пробел через введение понятия конвергентной субъектности.

Опираясь на изложенные теоретические положения, мы формулируем центральное понятие исследования. Конвергентная субъектность – это интегративное качество личности, формируемое в условиях целенаправленного слияния (конвергенции) когнитивных, двигательных и социально-коммуникативных процессов в физкультурной деятельности, проявляющееся в способности обучающегося одновременно выступать автором индивидуального движения (субъек-

том двигательной активности) и соавтором совместного действия (субъектом социальных отношений).

Термин «конвергентная» указывает на принципиальную неразделимость двигательного и социального аспектов данного качества: школьник не последовательно становится сначала субъектом движения, а затем субъектом общения, а формирует эти способности в едином процессе, где они взаимно обуславливают и усиливают друг друга.

Соотношение конвергентной субъектности и ФСК определяется следующим образом. Конвергентная субъектность – это качество личности (интегративное свойство, характеризующее позицию обучающегося в деятельности); ФСК – это компетентность (образовательный результат, проявляющийся в реальном продуктивном взаимодействии). Они соотносятся как внутренний механизм и внешне наблюдаемый результат: школьник, обладающий конвергентной субъектностью, демонстрирует ФСК в различных модальностях физкультурной среды – кооперативно-конкурентной, публично-демонстрационной и рискованно-доверительной [19]. В то же время ФСК не может быть сформирована извне, минуя становление конвергентной субъектности, поскольку без авторской позиции в деятельности продуктивное взаимодействие сводится к внешнему подчинению правилам или стихийному подражанию.

Когнитивным основанием субъектогенеза в физкультурной деятельности выступает двигательное мышление. Концептуальной рамкой для его понимания служит теория физкультурного мышления В. Н. Старченко [31], объединяющая теоретико-познавательный и практико-деятельностный компоненты когнитивной активности в сфере физической культуры. В контексте настоящего исследования фокус закономерно сужается до операционального ядра физкультурного мышления – его двигательного компонента. Н. А. Бернштейн [25] показал, что движение не является механической реакцией на стимул, а представляет собой процесс решения двигательной задачи, включающий

сенсорный анализ ситуации, программирование действия, его реализацию и коррекцию на основе обратной связи. Этот процесс структурно соотносится с циклом функциональной системы П. К. Анохина [26]: афферентный синтез (восприятие двигательной ситуации), принятие решения (выбор оптимального двигательного ответа), эфферентный синтез (моторная реализация), обратная афферентация (сличение результата с прогнозом и коррекция). Опираясь на эти положения, под двигательным мышлением мы понимаем способность обучающегося к оперативному анализу пространственно-временных параметров двигательной ситуации, прогнозированию возможных действий (собственных, партнеров и соперников), а также к принятию оптимальных решений на основе этого анализа. Двигательное мышление не тождественно технической подготовленности; оно представляет собой когнитивный компонент двигательной деятельности, обеспечивающий ее осознанность и произвольность. Именно двигательное мышление выступает непосредственным триггером субъектогенеза и запускает механизмы моторной децентрации.

Проведенный анализ позволил выделить два взаимосвязанных этапа субъектогенеза в условиях физкультурного образования, объединенных логикой конвергентного развития.

*Первый этап: становление «субъекта движения».* На данном этапе происходит переход школьника от позиции объекта педагогических воздействий (пассивного исполнителя команд учителя) к позиции активного деятеля, способного к осмысленному управлению собственной двигательной активностью. Развитие двигательного мышления запускает механизмы внутренней рефлексии: школьник начинает осознавать связь между собственным усилием и полученным результатом, формулировать гипотезы о причинах удач и неудач, корректировать стратегию действий. Тем самым он обретает телесную и когнитивную автономию, перестает нуждаться во внешней инструкции как единственном основании для действия и становится способным к самоиницированию двигательной

активности. В терминологии Л. В. Бянкиной на этом этапе школьник обретает «личностный смысл» движения, которое перестает быть внешне навязанной формой и становится внутренне мотивированным актом [18]. В терминах двухуровневой модели ФСК [19] данный этап соответствует формированию интраперсонального ресурса – физической культуры личности, когда мотивационно-потребностный, когнитивный и деятельностно-поведенческий компоненты ФКЛ достигают уровня, достаточного для осознанной автономной двигательной деятельности.

*Второй этап: становление «субъекта социальных отношений».* Двигательное мышление, сформированное на первом этапе, не замыкается в сфере индивидуальной телесности. В условиях командных видов деятельности, эстафет, подвижных и спортивных игр субъект движения неизбежно вступает во взаимодействие с другими субъектами. Здесь индивидуальное двигательное мышление расширяется до социального двигательного мышления – процесса оперативного анализа двигательной ситуации, учитывающего действия, возможности и намерения партнеров и соперников и направленного на принятие решений, оптимальных не только для индивида, но и для группы в целом. Школьнику необходимо не только анализировать собственную двигательную ситуацию, но и прогнозировать действия партнеров, учитывать их возможности и ограничения, встраивать свое действие в общий замысел. Рефлексия при этом переходит с уровня биомеханического анализа («Почему я не смог выполнить бросок?») на уровень ценностно-смысловой коммуникации («Как нам перестроить взаимодействие, чтобы компенсировать слабые стороны каждого участника и достичь общей цели?»). В терминах модели ФСК [19] второй этап знаменует переход от интраперсонального ресурса к интерперсональному вектору – от ФКЛ к ФСК.

Школьник, научившийся быть автором своего движения, оказывается способным стать соавтором совместного действия. Однако этот переход не совершается автоматически;

он обеспечивается рядом специфических механизмов.

Теоретическое моделирование позволило выделить три взаимосвязанных механизма, обеспечивающих трансформацию индивидуального физкультурного действия в социальное взаимодействие. Данные механизмы представляют собой не изолированные процессы, а иерархически связанные уровни: каждый последующий предполагает наличие предыдущего и надстраивается над ним.

*Первый механизм – моторная децентрация.* Понятие децентрации, введенное J. Piaget для описания преодоления эгоцентризма в когнитивном развитии [32], приобретает в контексте физкультурной деятельности специфическое содержание. Моторная децентрация – это способность обучающегося воспринять двигательную ситуацию с позиции партнера или соперника: предвосхитить его действия, оценить его физические возможности, понять его тактический замысел. Данная способность развивается в ситуациях, требующих «прочтения» движений другого человека (игровые виды деятельности, парные упражнения, задачи на согласование действий). Если школьник способен лишь к центрированному восприятию («я выполняю упражнение»), переход к социальному взаимодействию затруднен; моторная децентрация открывает возможность для координации действий. В контексте ФСК моторная децентрация обеспечивает функционирование операционально-деятельностного компонента: школьник становится способным к своевременному реагированию на партнера и обеспечению страховки именно потому, что он способен «прочитать» двигательную ситуацию с позиции другого.

*Второй механизм – координация двигательных перспектив.* Если моторная децентрация позволяет «увидеть» ситуацию глазами другого, то координация перспектив обеспечивает согласование собственного двигательного плана с планами партнеров. Этот механизм проявляется в совместном тактическом планировании, распределении функций в команде, оперативной перестройке взаимодействия по

ходу деятельности. Он предполагает развитую коммуникацию – как вербальную (обсуждение тактики, объяснение замысла), так и невербальную (считывание жестов, движений, пространственных позиций партнеров). Идеи Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития [20] находят здесь специфическое преломление: партнер по двигательной деятельности выступает для школьника не только как объект координации, но и как носитель иного двигательного опыта, расширяющего индивидуальные возможности каждого. В контексте ФСК координация перспектив обеспечивает функционирование когнитивного компонента: оперативный анализ социально-двигательной ситуации, понимание тактики взаимодействий и знание алгоритмов разрешения разногласий [19].

*Третий механизм – ценностно-смысловая рефлексия.* Это наиболее глубокий уровень перехода от индивидуального действия к социальному. Двигательная деятельность становится пространством проживания и осмысления таких социальных ценностей, как взаимоподдержка, справедливость, ответственность перед группой, уважение к возможностям другого. Данный механизм созвучен идее совместного смыслообразования (participatory sense-making) H. De Jaegher, E. Di Paolo [28], согласно которой смысл рождается не в изолированном сознании, а в процессе телесно опосредованного взаимодействия, где участники совместно порождают новые значения через координацию своих действий. В контексте ФСК ценностно-смысловая рефлексия обеспечивает функционирование двух компонентов: мотивационно-ценностного (приоритет командных целей, уважение к сопернику) и рефлексивно-регулятивного (сдерживание негативных эмоций, анализ неудач, коррекция поведения на основе осмысления социальных последствий действий) [19].

Последовательное развитие этих трех механизмов обеспечивает целостность субъектогенеза: субъектность, сформированная в процессе индивидуальной двигательной деятельности и опосредованная двигательным мышлением, транслируется в сферу

социальных отношений, порождая конвергентную субъектность. Школьник, у которого сформирована конвергентная субъектность, демонстрирует ФСК: он способен к продуктивному взаимодействию в кооперативно-конкурентной среде (конструктивная конкуренция при сохранении уважения к сопернику), к эмоциональной саморегуляции в публично-демонстрационной среде (управление переживаниями в условиях публичности двигательных действий) и к обеспечению безопасности партнера в рискованно-доверительной среде (телесное доверие и взаимная ответственность) [19].

Практическая реализация конвергентного подхода требует переосмысления единицы образовательного процесса. В традиционной парадигме такой единицей выступает физическое упражнение, направленное на формирование двигательного навыка или развитие физического качества [7]. В рамках предлагаемой концепции единицей образовательного процесса становится социально-двигательная задача (СДЗ). Это специально сконструированная педагогическая ситуация, решение которой предполагает одновременную активизацию трех компонентов: когнитивного (анализ ситуации, принятие решений, рефлексия), двигательного (физическое выполнение действий с необходимым уровнем координации и усилий) и социально-коммуникативного (согласование действий с партнерами, распределение ролей, разрешение возникающих конфликтов).

Существенным отличием СДЗ от обычного игрового задания является наличие трех обязательных характеристик:

- социальная обусловленность – принципиальная невозможность успешного решения в одиночку, что создает объективную необходимость во взаимодействии;
- когнитивная нагруженность – необходимость осознанного анализа и выбора стратегии, а не механического воспроизведения заученных действий;
- двигательная содержательность – достаточный уровень физической сложности, требующий мобилизации двигательных ресурсов.

Данные характеристики СДЗ функционально соотносятся с компонентами ФСК [19]. Социальная обусловленность активирует операционально-деятельностный и мотивационно-ценностный компоненты ФСК, поскольку создает объективную необходимость в координации действий с партнерами и в балансировании личных и командных интересов. Когнитивная нагруженность активирует когнитивный компонент ФСК, обеспечивая развитие оперативного анализа социально-двигательной ситуации. Двигательная содержательность обеспечивает телесную укорененность социального опыта, благодаря которой рефлексивно-регулятивный компонент формируется не в абстрактных условиях, а в ситуации реальной физической нагрузки и эмоционального напряжения.

Для иллюстрации дидактического потенциала СДЗ приведем два примера, демонстрирующих, каким образом единая задача одновременно активирует все три компонента.

*Пример 1. «Командная переправа».* Группе из 5–6 учащихся предлагается преодолеть полосу препятствий (бревно, гимнастические маты, скамейки), при этом на каждом этапе разрешено действовать только определенному числу участников, а оставшиеся должны координировать их действия вербальными и невербальными сигналами. Ошибка одного участника возвращает всю группу к началу этапа. Двигательная содержательность обеспечивается сложностью преодоления препятствий; когнитивная нагруженность – необходимостью выработать оптимальную последовательность действий и распределить роли; социальная обусловленность – невозможностью индивидуального прохождения и штрафом за ошибку, порождающим групповую ответственность. Данная задача активирует все четыре компонента ФСК: когнитивный (тактическое планирование), мотивационно-ценностный (приоритет группового результата), операционально-деятельностный (страховка и синхронизация), рефлексивно-регулятивный (управление фрустрацией при неудаче группы).

*Пример 2. «Игра без слов».* Команда из 4–5 учащихся играет в модифицированную

спортивную игру (мини-баскетбол, мини-футбол) с запретом вербальной коммуникации на протяжении определенных игровых отрезков. Учащимся необходимо выстроить взаимодействие исключительно на основе невербальных сигналов – жестов, позиционного расположения, ритма движений. Двигательная содержательность обеспечивается требованиями самой игры; когнитивная нагруженность – необходимостью «прочитать» намерения партнера через его моторику; социальная обусловленность – командным характером деятельности и ограничением привычного канала коммуникации. Данная задача целенаправленно развивает моторную децентрацию (необходимость «считывания» движений другого) и активирует операционально-деятельностный компонент ФСК в рискованно-доверительной модальности [19].

Как было показано во введении, существующие модели – TGfU [11], Sport Education [12], TPSR [13] – при всей их продуктивности не концептуализируют переход от двигательного действия к социальной компетентности через механизм субъектогенеза и не рассматривают телесность как онтологическое условие взаимодействия [19]. Концепция конвергентной субъектности дополняет и развивает указанные подходы в нескольких направлениях:

а) она предлагает личностный механизм (субъектогенез), объясняющий, каким образом двигательный опыт трансформируется в физкультурно-социальную компетентность;

б) она вводит понятие двигательного мышления как когнитивного основания субъектности, опираясь на фундаментальные работы Н. А. Бернштейна [25] и П. К. Анохина [26];

в) она описывает конкретные механизмы перехода (моторная децентрация, координация перспектив, ценностно-смысловая рефлексия), иерархически связанные и соотносимые с компонентами ФСК;

г) она предлагает дидактическую единицу (СДЗ), операционализирующую принцип конвергенции в логике формирования ФСК.

Существенной теоретической поддержкой для предложенной концепции выступа-

ют идеи энактивизма [28] и феноменологической традиции [18, 27], обосновывающие первичность телесного опыта в конституировании субъекта и его социальных связей. Физкультурная деятельность, понимаемая в этой логике, предоставляет естественную среду для совместного смыслообразования, что делает урок физической культуры не просто площадкой для отработки социальных навыков, а подлинным пространством социального познания, укорененного в телесном опыте.

Концепция конвергентной субъектности открывает перспективы для разработки принципов личностно-типологической дифференциации обучающихся. Если двигательное мышление выступает когнитивным основанием субъектогенеза, то индивидуальные особенности его проявления могут служить одним из оснований для дифференциации педагогических стратегий. Речь идет о таких характеристиках, как скорость анализа двигательной ситуации, склонность к аналитической или интуитивной стратегии решения, предпочтение индивидуальных или коллективных решений, доминирующий тип рефлексии (телесно-чувственная, вербально-аналитическая, образная).

Вторым основанием для дифференциации выступает уровень сформированности физической культуры личности, диагностируемый на основе авторской методики [19], включающей измерение мотивационно-потребностного, когнитивного и деятельностно-поведенческого компонентов ФКЛ с расчетом интегрального показателя физической культуры личности (ИФКЛ). Поскольку ФКЛ в двухуровневой модели выступает интраперсональным ресурсом, на котором базируется ФСК, школьники с различным уровнем ИФКЛ будут нуждаться в различных типах СДЗ для становления конвергентной субъектности.

Таким образом, дифференциация осуществляется по двум координатам: тип двигательного мышления и уровень ФКЛ. Обучающиеся с преобладанием аналитического двигательного мышления и относительно

невысоким уровнем ФКЛ могут нуждаться в более структурированных СДЗ с четкими ориентирами и пошаговым сопровождением на начальных этапах. Обучающиеся с выраженным интуитивным мышлением и высоким уровнем ФКЛ могут быть более продуктивны в открытых, творческих задачах с высокой степенью неопределенности. Данный подход согласуется с идеями личностно ориентированного образования [33] и позволяет индивидуализировать процесс становления конвергентной субъектности, создавая для каждого ученика «зону ближайшего развития» [20] адекватной сложности.

Разработка развернутой типологии двигательного мышления и соответствующих дифференцированных программ СДЗ представляет собой самостоятельную исследовательскую задачу, выходящую за рамки данной статьи, но непосредственно вытекающую из предложенной концепции.

Необходимо обозначить ряд ограничений представленной работы.

Во-первых, концепция носит теоретический характер и нуждается в эмпирической верификации. Предложенные модели субъектогенеза и структуры СДЗ требуют экспериментальной проверки в условиях реального образовательного процесса.

Во-вторых, выделенные механизмы перехода (моторная децентрация, координация перспектив, ценностно-смысловая рефлексия) описаны на уровне теоретической модели; их операционализация и диагностика требуют разработки специального инструментария, включающего как количественные (тестовые), так и качественные (наблюдение, экспертная оценка) методы.

В-третьих, остается открытым вопрос о возрастной специфике субъектогенеза в физкультурной деятельности. Вероятно, соотношение и последовательность описанных механизмов варьируются в зависимости от возраста обучающихся, что требует дополнительного исследования с учетом возрастной периодизации [20, 24].

В-четвертых, следует признать, что предложенные гипотезы о соотношении типов

двигательного мышления и эффективных типов СДЗ являются теоретическими предположениями, требующими эмпирической проверки. Их корректность может быть установлена лишь в ходе специального экспериментального исследования.

Принципиально важно обозначить границы применимости рефлексивного компонента концепции. Рефлексия в предлагаемой модели не сводится к вербально-аналитической процедуре; она понимается широко – от телесного переживания несоответствия между замыслом и результатом до группового обсуждения стратегии. Такое понимание согласуется с процессуальной моделью формирования ФСК, в которой рефлексивно-действенный цикл включает как дорефлексивные (афферентный синтез), так и рефлексивные (социальная рефлексия) этапы [19].

Необходимо также учитывать, что спонтанное социальное научение в условиях физкультурной деятельности нередко воспроизводит негативные модели: доминирование физически сильных, маргинализацию слабых, конкурентность в ущерб сотрудничеству [9, 10]. Это подчеркивает необходимость целенаправленного педагогического управления процессом субъектогенеза, которое обеспечивается, в частности, через специально сконструированные СДЗ.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проведенное теоретико-методологическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Обоснована продуктивность конвергентного подхода как методологического фундамента, обеспечивающего органичное единство когнитивного, двигательного и социально-коммуникативного компонентов в физкультурном образовании. Показано, что конвергенция принципиально отличается от простой межпредметной интеграции, предполагая взаимопроникновение компонентов и порождение нового качества – способности обучающегося к когнитивно нагруженному, социально ориентированному и двигательному реализуемому действию.

2. Раскрыт феномен субъектности как личностного механизма, опосредующего связь между физической культурой личности (интраперсональным ресурсом) и ФСК (интерперсональным результатом). Сформулировано определение конвергентной субъектности как интегративного качества личности, проявляющегося в способности обучающегося одновременно выступать автором индивидуального движения и соавтором совместного действия. Показано, что конвергентная субъектность и ФСК соотносятся как внутренний личностный механизм и внешне наблюдаемый образовательный результат.

3. Выявлена и охарактеризована роль двигательного мышления как когнитивного основания субъектогенеза. Описаны три иерархически связанных механизма перехода от субъекта движения к субъекту социальных отношений – моторная децентрация, координация двигательных перспектив и ценностно-смысловая рефлексия – и показана их функциональная связь с компонентами ФСК.

4. Введено и обосновано понятие «социально-двигательная задача» (СДЗ) как дидактическая единица конвергентного физкультурного образования. Определены три обязательных характеристики СДЗ (социальная обусловленность, когнитивная нагруженность, двигательная содержательность), раскрыто их

функциональное соотношение с компонентами ФСК и приведены примеры реализации.

Таким образом, цель исследования достигнута: теоретически обоснована концепция «конвергентной субъектности», раскрывающая личностный механизм формирования ФСК. Показано, что трансформация индивидуального физкультурного действия в социальное взаимодействие становится возможной благодаря целенаправленному развитию двигательного мышления и актуализации механизмов моторной децентрации, координации перспектив и ценностно-смысловой рефлексии в условиях конвергенции когнитивных, двигательных и коммуникативных процессов.

Перспективы дальнейшего исследования включают: разработку диагностического инструментария для оценки уровня сформированности конвергентной субъектности и ее взаимосвязи с ФСК; проектирование системы социально-двигательных задач, дифференцированных для различных возрастных групп; обоснование принципов личностно-типологической дифференциации обучающихся на основе особенностей двигательного мышления и уровня развития физической культуры личности; а также экспериментальную проверку эффективности предлагаемой модели в условиях реального образовательного процесса.

#### Список источников

1. OECD. Future of Education and Skills 2030/2040. URL: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html> (дата обращения: 10.03.2026).
2. Twenge J. M. iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood (and what that means for the rest of us). New York, NY: Atria, 2017. 342 p.
3. Лесгафт П. Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. 3-е изд. СПб.: Тип. А. Бенке, 1912. 384 с.
4. Бальсевич В. К. Онтокинезиология человека. М.: Теория и практика физической культуры, 2000. 275 с.
5. Лубышева Л. И. Развитие субъектности личности в контексте ценностей физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2023. № 8. С. 101.
6. Столяров В. И. Философия спорта и телесности человека: моногр. В 2-х кн. М.: Университетская книга, 2011. Кн. 1. 765 с.

#### References

1. OECD. Future of Education and Skills 2030/2040. URL: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html> (accessed: 10.03.2026).
2. Twenge J. M. iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood (and what that means for the rest of us). New York, NY: Atria; 2017. 342 p.
3. Lesgaft P. F. Rukovodstvo po fizicheskomu obrazovaniju detey shkolnogo vozrasta. 3rd ed. St. Petersburg: Tip. A. Benke; 1912. 384 p. (In Russ.).
4. Balsevich V. K. Ontokineziologiya cheloveka. Moscow: Teoriya i praktika fizicheskoy kultury; 2000. 275 p. (In Russ.).
5. Lubyшева L. I. Development of personality subjectivity in the context of physical culture values. *Theory and Practice of Physical Culture*. 2023;(8):101. (In Russ.).
6. Stolyarov V. I. Filosofiya sporta i telesnosti cheloveka. Monograph. In 2 books. Moscow: Universitetskaya kniga; 2011. Book 1. 765 p. (In Russ.).

7. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Физкультура и спорт, 2008. 542 с.
8. Донской Д. Д., Зациорский В. М. Биомеханика. М. : Физкультура и спорт, 1979. 264 с.
9. Kirk D. Physical education futures. Abingdon : Routledge, 2010. 184 p.
10. Ennis C. D. Reimagining professional competence in physical education // *Motriz: Revista de Educação Física*. 2013. Vol. 19, no. 4. P. 662–672. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742013000400001>.
11. Bunker D., Thorpe R. A model for the teaching of games in secondary schools // *Bulletin of Physical Education*. 1982. Vol. 18, no. 1. P. 5–8.
12. Siedentop D. Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences. Champaign, IL : Human Kinetics, 1994. 141 p.
13. Hellison D. Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity. 3rd ed. Champaign, IL : Human Kinetics, 2010. 224 p.
14. Манжелей И. В. Средо-ориентированный подход в физическом воспитании // Теория и практика физической культуры. 2005. № 8. С. 7–11.
15. Щетинина С. Ю. Педагогические условия реализации модели интегрированной воспитывающей физкультурно-спортивной среды // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2014. № 1. С. 185–192.
16. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
17. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. М. : Эйдос, 2013. 73 с.
18. Бянкина Л. В. Физическая культура как пространство развития субъектности личности : моногр. Хабаровск : ДВГАФК, 2017. 116 с.
19. Осипенко Е. В., Гао Ш. Физкультурно-социальная компетентность: теоретическое обоснование // Теория и практика физической культуры. 2026. № 3. С. 53–55.
20. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.
21. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 303 с.
22. Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб. : Алетейя, 2003. 268 с.
23. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д : Феникс, 1996. 509 с.
24. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М. : Школьная Пресса, 2000. 416 с.
25. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. М. : Физкультура и спорт, 1991. 288 с.
26. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. М., 1971. 61 с.
27. Varela F. J., Thompson E., Rosch E. The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. Cambridge, MA : MIT Press, 1993. 308 p.
7. Matveev L. P. Teoriya i metodika fizicheskoy kultury. 3rd ed. rev. Moscow: Fizkultura i sport; 2008. 542 p. (In Russ.).
8. Donskoy D. D., Zatsiorskiy V. M. Biomekhanika. Moscow: Fizkultura i sport; 1979. 264 p. (In Russ.).
9. Kirk D. Physical education futures. Abingdon: Routledge; 2010. 184 p.
10. Ennis C. D. Reimagining professional competence in physical education. *Motriz: Revista de Educação Física*. 2013;19(4):662–672. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742013000400001>.
11. Bunker D., Thorpe R. A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*. 1982;18(1):5–8.
12. Siedentop D. Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences. Champaign, IL: Human Kinetics; 1994. 141 p.
13. Hellison D. Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity. 3rd ed. Champaign, IL: Human Kinetics; 2010. 224 p.
14. Manzheley I. V. Sredo-orientirovanny podkhod v fizicheskom vospitanii. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*. 2005;(8):7–11. (In Russ.).
15. Schetinina S. Yu. Pedagogic conditions of integrated educative physical-sports environment model realization. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*. 2014;(1):185–192. (In Russ.).
16. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya. *Ekspеримент i innovatsii v shkole*. 2009;(2):7–14. (In Russ.).
17. Khutorskoy A. V. Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii. Moscow: Eydos; 2013. 73 p. (In Russ.).
18. Byankina L. V. Fizicheskaya kultura kak prostranstvo razvitiya subektnosti lichnosti. Monograph. Khabarovsk: Far Eastern State Academy of Physical Culture; 2017. 116 p. (In Russ.).
19. Osipenko E. V., Gao Sh. Physical and social competence: Theoretical rationale. *Theory and Practice of Physical Culture*. 2026;(3):53–55. (In Russ.).
20. Vygotskiy L. S. Psikhologiya razvitiya cheloveka. Moscow: Smysl, Eksmo; 2005. 1136 p. (In Russ.).
21. Leontev A. N. Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost. Moscow: Politizdat; 1975. 303 p. (In Russ.).
22. Brushlinskiy A. V. Psikhologiya subekta. St. Petersburg: Aleteyya; 2003. 268 p. (In Russ.).
23. Petrovskiy V. A. Lichnost v psikhologii: paradigma subektnosti. Rostov-on-Don: Feniks; 1996. 509 p. (In Russ.).
24. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitie subektivnoy realnosti v ontogeneze. Moscow: Shkol'naya Pressa; 2000. 416 p. (In Russ.).
25. Bernshteyn N. A. O lovkosti i ee razviti. Moscow: Fizkultura i sport; 1991. 288 p. (In Russ.).
26. Anokhin P. K. Printsipialnye voprosy obshchey teorii funktsionalnykh system. Moscow; 1971. 61 p. (In Russ.).

28. De Jaegher H., Di Paolo E. Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition // *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 2007. Vol. 6, no. 4. P. 485–507. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>.
29. Roco M. C. *Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science* / W. S. Bainbridge, ed. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003. 467 p.
30. Ковальчук М. В. Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее // *Российские нанотехнологии*. 2011. Т. 6, № 1–2. С. 13–23.
31. Старченко В. Н. Физкультурная мыследеятельность и мышление // *Мир спорта*. 2024. № 1. С. 104–108.
32. Piaget J. *The Psychology of Intelligence*. San Diego, CA : Harcourt, Brace and Company, 1950. 182 p.
33. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999. 272 с.
27. Varela F. J., Thompson E., Rosch E. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press; 1993. 308 p.
28. De Jaegher H., Di Paolo E. Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 2007;6(4):485–507. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>.
29. Roco M. C. *Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science*. W. S. Bainbridge, ed. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers; 2003. 467 p.
30. Kovalchuk M. V. Konvergentsiya nauk i tekhnologiy – proryv v budushchee. *Rossiyskie nanotekhnologii*. 2011;6(1–2):13–23. (In Russ.).
31. Starchenko V. N. Physical mental activity and thinking. *Mir sporta*. 2024;(1):104–108. (In Russ.).
32. Piaget J. *The Psychology of Intelligence*. San Diego, CA: Harcourt, Brace and Company; 1950. 182 p.
33. Serikov V. V. *Obrazovanie i lichnost. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem*. Moscow: Logos; 1999. 272 p. (In Russ.).

#### Информация об авторе

**Е. В. Осипенко** – кандидат педагогических наук, доцент;  
<https://orcid.org/0000-0002-2766-067X>,  
[eosipenko\\_2019@mail.ru](mailto:eosipenko_2019@mail.ru)

#### About the author

**E. V. Osipenko** – Candidate of Sciences (Pedagogy), Docent;  
<https://orcid.org/0000-0002-2766-067X>,  
[eosipenko\\_2019@mail.ru](mailto:eosipenko_2019@mail.ru)

Научная статья

УДК 378.015.31:796

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-7>

## Анализ занятий студентов кратковременными интенсивными упражнениями

**Цзюнь Юй***Российский университет спорта «ГЦОЛИФК», Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье на примере кратковременных интенсивных упражнений как объекта исследования проведено анкетирование среди 538 обучающихся Хэйхэского университета, проанализировано текущее состояние их участия в таких упражнениях и факторы, оказывающие на это влияние. Результаты исследования показывают, что малоподвижный образ жизни является распространенным явлением среди студентов, их свободное время после занятий преимущественно занимает использование мобильного телефона; недостаток спортивных площадок и неблагоприятные погодные условия являются основными факторами, ограничивающими студентов в занятиях физической культурой. Одновременно длительный малоподвижный образ жизни может приводить к болям в пояснице и шее, снижению мотивации к учебе и другим подобным проблемам. Студенты высоко оценивают эффективность краткосрочных интенсивных упражнений на учебных переменах, таких как упражнения на гибкость и прыжки через скакалку, и также в целом признают их положительное влияние на улучшение физического и психического состояния, повышение учебных способностей. Исходя из этого, краткосрочные интенсивные упражнения являются моделью физической активности, адаптированной к временным особенностям студентов.

**Ключевые слова:** краткосрочные интенсивные упражнения, физическая активность, сидячий образ жизни, студенты, физическое здоровье

**Шифр специальности:** 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка.

**Для цитирования:** Юй Ц. Анализ занятий студентов кратковременными интенсивными упражнениями // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 2. С. 78–85. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-7>.

Original article

## Analyzing students' application of exercise snacking

**Jun Yu***The Russian University of Sport "GTSOLIFK", Moscow, Russia*

**Abstract.** The article discusses exercise snacking and presents a survey conducted among 538 students of Heihe University, China. The author analyzes the current rate and determinants of youth involvement in the specified physical activities. The research shows that a sedentary lifestyle is typical of students, while also highlighting that this population group prevalently devotes their leisure time to phone use. Lack of sports grounds and adverse weather conditions are the main limiters of physical exercise for students. Still, a sedentary lifestyle can cause lower back and neck pain, the academic motivation reduction, and other related issues. The young generation considers exercise snacking (i.e. flexibility exercises and jumping rope) during breaks highly effective. Moreover, students acknowledge that short-term intense exercises can improve physical and mental health as well as enhance learning capabilities. Results confirm that exercise snacking is the kind of physical activity adapted to the peculiarities of students' lifestyle.

**Keywords:** exercise snacking, physical activity, sedentary lifestyle, students, physical health

**Code:** 5.8.4. Physical Education and Professional Physical Training.

**For citation:** Yu J. Analyzing students' application of exercise snacking. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(2):78–85. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-7>.

## ВВЕДЕНИЕ

Exercise snacking представляют собой разновидность двигательной активности и понимаются как кратковременные интенсивные физические упражнения, которые включаются в различные интервалы повседневной жизни. Как правило, они реализуются во время ожидания, передвижения, а также во время перемен в учебном процессе. Данные упражнения характеризуются кратковременностью, прерывистостью и кумулятивным эффектом [1]. Студенты представляют собой социальную группу, располагающую большим количеством кратковременных пауз в течение дня. Однако вследствие низкого уровня физкультурно-спортивной самодисциплины подавляющее большинство обучающихся при наличии свободного времени преимущественно ведут малоподвижный образ жизни [2]. Согласно результатам научных исследований, устойчивая гиподинамия не только наносит ущерб физическому здоровью студентов, но и оказывает негативное воздействие на их психическое здоровье и психоэмоциональное состояние [3].

В аналитическом докладе о состоянии развития массовой физической культуры и спорта на 2025 год [4], опубликованном Национальным центром мониторинга физического развития населения Китая, отмечается, что среди детей и подростков в возрасте 7–18 лет лишь 51,4 % регулярно занимаются физической культурой не менее одного раза в неделю. Данный показатель свидетельствует о том, что, несмотря на ключевую роль двигательной активности в укреплении физического и психического здоровья подрастающего поколения, почти половина обучающихся не выполняет норматив «один час занятий физической культурой в день».

Кратковременные интенсивные упражнения благодаря доступности и умеренной физической нагрузке могут выполняться обучающимися в любое удобное время, в частности на переменах. При этом данный вид двигательной активности не требует специального спор-

тивного снаряжения или специально оборудованных спортивных залов [5, 6].

Исходя из вышеизложенного, в настоящей статье проводится исследование текущего состояния самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельности студентов, анализируются характеристики свободного времени и наиболее целесообразные виды физических упражнений. Также в работе представлены рекомендации по повышению уровня физкультурно-спортивной активности подростков и молодежи.

Цель исследования – выявить отношение к использованию малых форм физической активности и обосновать организационно-методические подходы к их интеграции в двигательный режим студентов.

## МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для сбора эмпирических данных было проведено анкетирование обучающихся Хэйхэского университета с использованием платформы Xing Questionnaire. Всего была получена 561 заполненная анкета, из которых 23 признаны недействительными и исключены из обработки. Итоговый массив валидных анкет составил 538 единиц, в том числе: мужчин – 286 (53,16 %), женщин – 252 (46,84 %).

## РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Анализ полученных в ходе опроса данных показал, что в повседневной жизни более половины студентов ведут малоподвижный образ жизни. В частности, 33,27 % имеют легкую степень гиподинамии, только 15,43 % студентов не проявляют явных признаков дефицита двигательной активности. Сравнительный анализ с показателями школьников выявил, что студенты реже занимаются физической культурой во внеучебное время. Так, 77,32 % студентов никогда не занимались физической культурой в свободное время, только 22,67 % студентов участвовали в занятиях физической культурой не менее одного раза в неделю. По сравнению с показателем среди подростков 7–18 лет, который составил

51,4 %, согласно данным, указанным в аналитическом докладе о состоянии развития массовой физической культуры и спорта на 2025 год, проблема гиподинамии в студенческой среде стоит более остро (рис. 1).

Статистические данные свидетельствуют о том, что подавляющее большинство студентов не обладают навыками управления свободным временем. Несмотря на методические рекомендации преподавателей по соблюдению двигательного режима на переменах, реальный уровень активности остается низким. Согласно результатам опроса, основными занятиями во время перерывов являются использование мобильного телефона

58,88 % и пассивный отдых 23,94 %, а доля физической активности составляет всего 2,51 % (рис. 2).

Полученные данные показывают, что 42,94 % студентов относятся к физической активности в свободное время нейтрально, 33,09 % студентов полностью поддерживают данную инициативу, 9,85 % – скорее поддерживают, 10,22 % относятся скорее против, а 3,9 % студентов категорически против физической активности во время коротких перерывов в течение дня. Основными факторами, ограничивающими двигательную активность студентов Хэйхэского университета, наибольшую долю составляют недостаток спор-

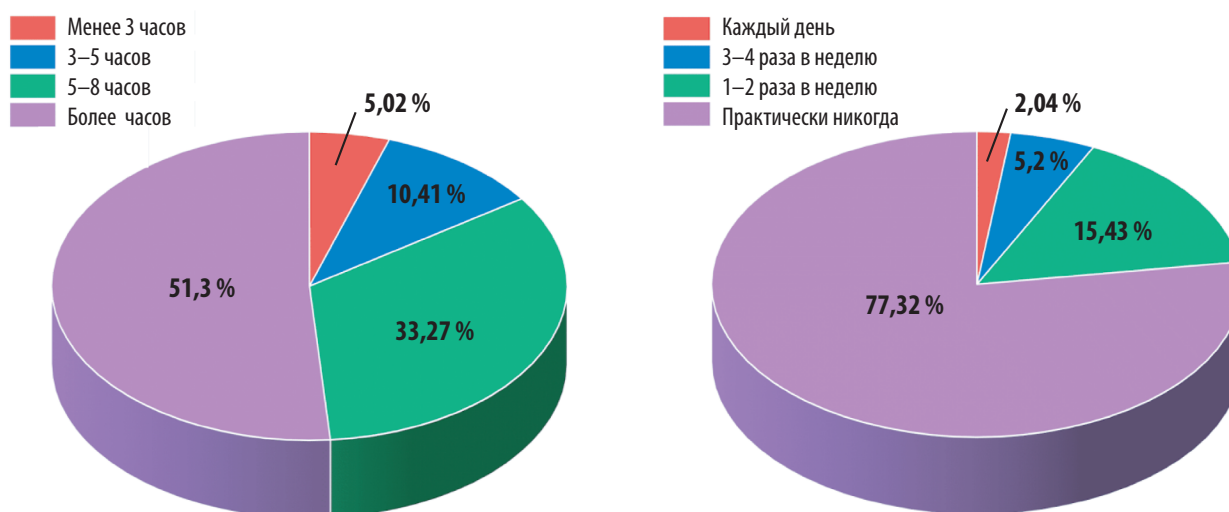


Рис. 1. Результаты исследования малоподвижного образа жизни и частоты занятий физической культурой среди студентов

Примечание: составлено автором.

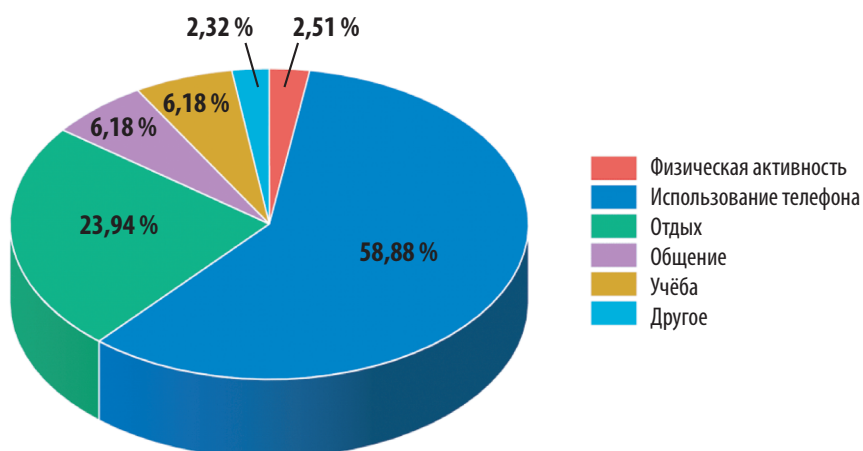


Рис. 2. Результаты исследования характера использования студентами свободного времени

Примечание: составлено автором.

тивных площадок 32,36 %, неблагоприятные погодные условия 29,75 %, недостаточная осведомленность о доступных формах упражнений 18,14 % (рис. 3). Это свидетельствует о том, что эти объективные факторы мешают студентам заниматься физической культурой в свободное время. Выявленные показатели подтверждают необходимость поиска кратковременных эффективных упражнений, не требующих сложного оборудования и спортивных площадок.

Среди симптомов недомогания, связанных с малоподвижным образом жизни, наиболее выраженными являются боли в пояснице и шее: у 43,49 % опрошенных они возникают периодически, а у 9,48 % – регулярно. Усталость и снижение внимания преимущественно носят эпизодический характер, 52,60 % опрошенных никогда не испытывали этих симптомов, и только 28,26 % сталкиваются с ними часто или очень часто. Сонливость и снижение учебной мотивации преимущественно проявляются в умеренной степени, их доля составляет 43,68 и 51,30 % соответственно. Готовность к физическим упражнениям на переменах в целом высокая. Наиболее приемлемым видом активности являются упражнения на гибкость, 72,68 % опрошенных полностью

готовы к их выполнению. Высокая готовность также характерна для прыжков через скакалку и подъема по лестнице, их показатели составляют 59,67 и 43,87 % соответственно. Для тренировок с собственным весом преобладает средняя готовность, ее доля равна 44,05 %. 60,04 % опрошенных считают, что такие упражнения значительно улучшают общее физическое и психическое состояние, а 39,03 % подтверждают их положительное влияние на эмоциональное состояние. Умеренное признание отмечается в отношении снятия усталости и улучшения внимания, их доля составляет 32,71 и 47,03 % (таблица).

Внеурочное время студентов включает главным образом два периода: перерывы между занятиями (около 10 минут) и время после ужина до отхода ко сну (более 30 минут). На рис. 4 представлен характер активности в течение дня: красный цвет – периоды гиподинамии; желтый – низкая физическая активность (например, перемещение из аудитории в аудиторию, ходьба в столовую и т. п.); зеленый – потенциальные возможности для выполнения кратковременных интенсивных упражнений в формате exercise snacking; оранжевый – прием пищи; черный – время отдыха; синий – переходный период перед сном.

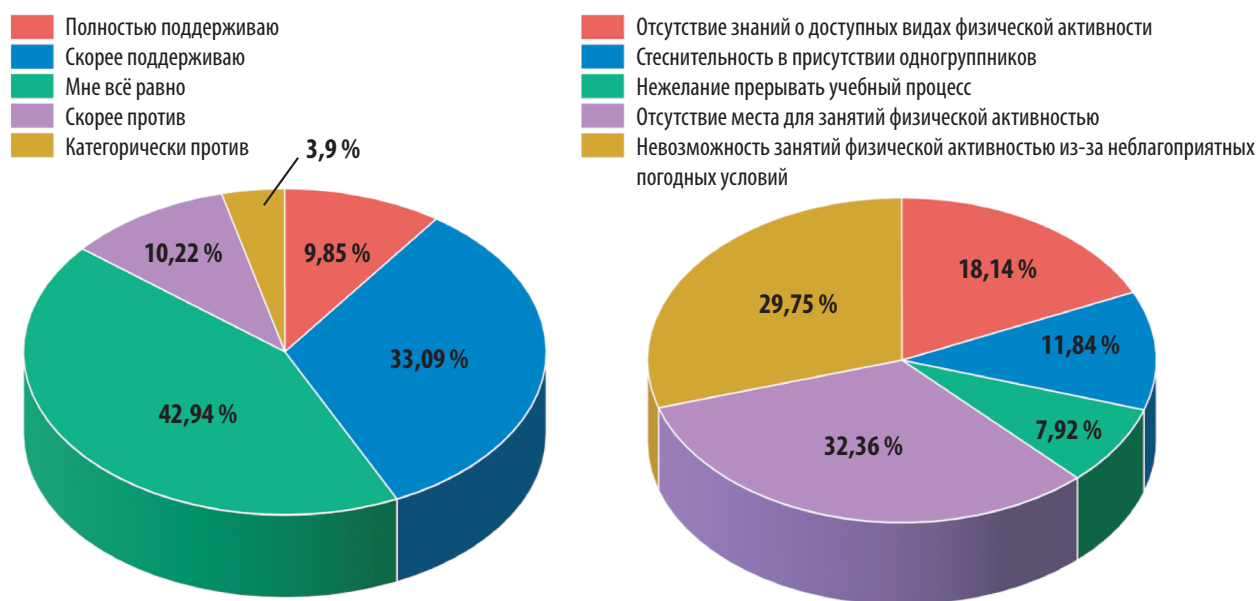


Рис. 3. Результаты исследования готовности студентов к занятиям физической культурой в свободное время

Примечание: составлено автором.

Таблица

**Результаты анкетирования о влиянии малоподвижного образа жизни и физических упражнений на состояние здоровья и учебную деятельность студентов**

Показатель	1	2	3	4	5
<b>Насколько часто при длительном малоподвижном образе жизни у вас проявляются следующие симптомы (1 – никогда, 5 – очень часто)</b>					
Усталость и снижение концентрации	52,60 %	19,15 %	13,57 %	10,41 %	4,28 %
Боль или напряжение в спине/шее	12,45 %	15,43 %	19,15 %	43,49 %	9,48 %
Сонливость	8,55 %	18,77 %	43,68 %	22,49 %	6,51 %
Снижение мотивации к учебе	5,02 %	15,99 %	51,30 %	22,86 %	4,83 %
<b>Оцените вашу готовность к выполнению следующих упражнений во время учебной паузы (1 – совершенно не готов(а), 5 – полностью готов(а))</b>					
Занятия с использованием собственного веса	9,11 %	22,86 %	44,05 %	18,96 %	5,02 %
Прыжки через скакалку	2,04 %	5,58 %	9,67 %	23,05 %	59,67 %
Подъем по лестнице	3,90 %	8,74 %	15,06 %	28,44 %	43,87 %
Выполнение упражнений на растяжку после физической активности	1,86 %	3,53 %	5,76 %	16,17 %	72,68 %
<b>Оцените вашу готовность к выполнению следующих упражнений в перерыве между занятиями (1 – точно нет, 5 – точно да)</b>					
Улучшение концентрации внимания	8,74 %	15,06 %	47,03 %	17,84 %	11,34 %
Снижение усталости	10,97 %	26,95 %	32,71 %	24,35 %	5,02 %
Повышение настроения	6,32 %	13,20 %	23,79 %	39,03 %	17,66 %
Улучшение общего самочувствия	1,30 %	4,28 %	10,78 %	23,61 %	60,04 %

Примечание: составлено автором.

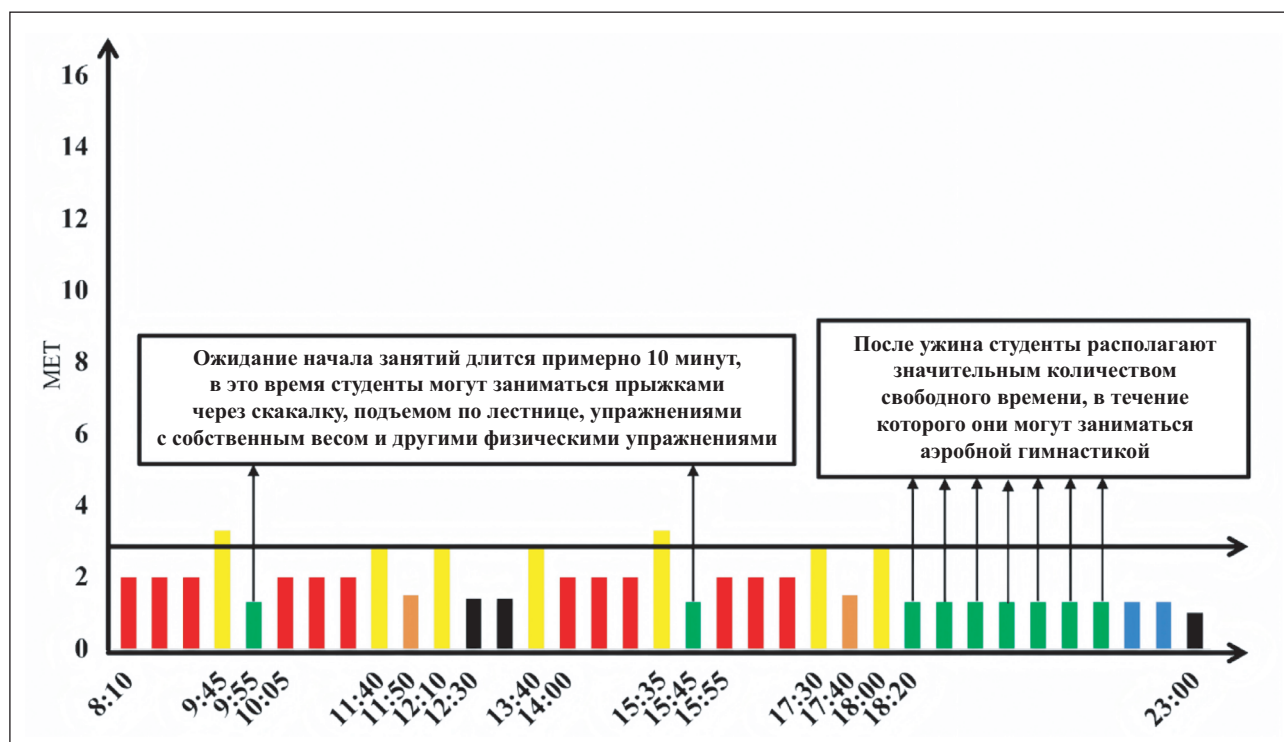


Рис. 4. Возможности включения кратковременных интенсивных упражнений в формате exercise snacking в повседневную учебную и бытовую деятельность студентов

Примечание: составлено автором.

Особую тревогу вызывает фактор цифровой зависимости: мобильные телефоны стали неотъемлемой частью повседневной жизни людей. Согласно 53-му статистическому отчету о состоянии развития интернета в Китае [7], опубликованному Китайским информационным центром интернета, по состоянию на декабрь 2023 г. число пользователей интернета в Китае достигло 1,092 млрд человек. Согласно данным Белой книги о здоровье сна жителей Китая 2024 г., 56 % студентов используют мобильный телефон более 8 часов в сутки [8]. Пользуясь удобствами, которые мобильные устройства приносят в повседневную жизнь, студенты вместе с тем сталкиваются с проблемой зависимости от них [9].

В настоящее время среди студентов широко распространены малоподвижный образ жизни и низкий уровень физической активности. Длительное пребывание в статическом положении тела и дефицит двигательной активности приводят к болям и мышечному напряжению в пояснице и шее, сонливости, снижению учебной мотивации и ряду других негативных последствий. При этом, несмотря на то что студенты в целом признают практическую ценность физкультурных пауз и осознают их положительное влияние на состояние здоровья, полноценные занятия физической культурой зачастую оказываются для них недоступными вследствие нехватки спортивных площадок и неблагоприятных погодных условий.

Кратковременные интенсивные упражнения (exercise snacking) представляют собой модель двигательной активности, отличающуюся кратковременностью, высокой эффективностью, низким порогом вхождения и широкой адаптируемостью [10–15]. Как правило, они выполняются без специально-

го оборудования: в форме подъема по лестнице, коротких ускорений и аналогичных видов активности [16]. Данный формат способен эффективно компенсировать дефицит спортивной инфраструктуры в вузах отдаленных и слабо развитых регионов, а также в учреждениях, не располагающих крытыми спортивными объектами в холодное время года, и предлагает новое решение для организации физической активности студентов в различных географических и климатических условиях.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях глобальной цифровизации общества, неуклонного роста учебной нагрузки рациональное использование перерывов становится все более значимой частью индивидуального режима. Чрезмерное использование мобильных телефонов представляет серьезную угрозу для физического здоровья и двигательной активности современного студенчества. В настоящем исследовании предложены стратегии включения кратковременных высокоинтенсивных физических упражнений (exercise snacking) в структуру перерывов учебного дня. Данный подход соответствует принципам теории физической культуры и концепции оздоровительной физической тренировки, направленной на поддержание общей физической работоспособности и функционального состояния организма обучающихся. В перспективе рекомендуется, чтобы высшие учебные заведения разработали цифровые платформы сопровождения и обеспечили студентов достаточным количеством доступных программ кратких физических упражнений, способствуя тем самым формированию потребности в двигательной активности и здоровьесберегающего поведения.

### Список источников

1. Yin M., Chen Z., Li H. et al. Exercise snacks: A novel strategy both with feasibility and health benefits // *Journal of Xi'an Physical Education University*. 2023. Vol. 40, no. 5. P. 615–627. <https://doi.org/10.16063/j.cnki.issn1001-747x.2023.05.011>.
2. Loginov S. I., Nikolayev A. Y., Snigirev A. S. et al. Physical activity and sedentary behavior of university students on the Russian North // *Human. Sport*.

### References

1. Yin M., Chen Z., Li H. et al. Exercise snacks: A novel strategy both with feasibility and health benefits. *Journal of Xi'an Physical Education University*. 2023;40(5):615–627. <https://doi.org/10.16063/j.cnki.issn1001-747x.2023.05.011>. (In Chinese).
2. Loginov S. I., Nikolayev A. Y., Snigirev A. S. et al. Physical activity and sedentary behavior of university students on the Russian North. *Human. Sport*.

- Medicine. 2021. Vol. 21, no. S1. P. 24–31. <https://doi.org/10.14529/hsm21s104>.
3. Jiang L., Cao Y., Ni S. et al. Association of sedentary behavior with anxiety, depression, and suicide ideation in college students // *Frontiers in Psychiatry*. 2020. Vol. 11. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.566098>.
  4. Analytical report on the state of development of mass physical culture and sports for 2025. URL: <https://www.sport.gov.cn/n315/n20001395/c29322175/content.html> (дата обращения: 01.04.2026).
  5. Wang T., Laher I., Li S. Exercise snacks and physical fitness in sedentary populations // *Sports Medicine and Health Science*. 2025. Vol. 7, no. 1. P. 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.smhs.2024.02.006>.
  6. Юй Ц. Влияние коротких интенсивных упражнений на состав тела и функции сердечно-сосудистой системы у студентов с ожирением // *Кардиология*. 2026. Т. 66, № 1. С. 64–72. <https://doi.org/10.18087/cardio.2026.2.3077>.
  7. The 53rd statistical report on the state of the Internet development in China. URL: [https://www.cac.gov.cn/2024-03/25/c\\_1713038218396702.htm](https://www.cac.gov.cn/2024-03/25/c_1713038218396702.htm) (дата обращения: 01.04.2026).
  8. White paper on sleep health of Chinese residents for 2024. URL: [http://www.ce.cn/xwzx/gnsz/gdxw/202403/22/t20240322\\_38944818.shtml](http://www.ce.cn/xwzx/gnsz/gdxw/202403/22/t20240322_38944818.shtml) (дата обращения: 01.04.2026).
  9. Николаев Е. Л., Кулыгина М. А. «Мой смартфон всегда со мной»: медико-психологический дискурс о пользовании средствами мобильной связи. Сообщение 2 // *Психиатрия, психотерапия и клиническая психология*. 2020. Т. 11, № 1. С. 126–137. <https://doi.org/10.34883/PI.2020.11.1.012>.
  10. Jones M. D., Clifford B. K., Stamatakis E. et al. Exercise snacks and other forms of intermittent physical activity for improving health in adults and older adults: A scoping review of epidemiological, experimental and qualitative studies // *Sports Medicine*. 2024. Vol. 54, no. 4. P. 813–835. <https://doi.org/10.1007/s40279-023-01983-1>.
  11. Stawarz K., Liang I. J., Alexander L. et al. Exploring the potential of technology to promote exercise snacking for older adults who are prefrail in the home setting: User-centered design study // *JMIR Aging*. 2023. Vol. 6. <https://doi.org/10.2196/41810>.
  12. Western M. J., Welsh T., Keen K. et al. Exercise snacking to improve physical function in pre-frail older adult memory clinic patients: A 28-day pilot study // *BMC Geriatrics*. 2023. Vol. 23, no. 1. <https://doi.org/10.1186/s12877-023-04169-6>.
  13. Du Y., Peng R., Wan X. et al. Perceptions and experiences of exercise snacks among middle-aged and older adults: A systematic review and meta-synthesis // *Public Health Nursing*. 2025. Vol. 42, no. 2. P. 1031–1046. <https://doi.org/10.1111/phn.13495>.
  14. Liang I. J., Francombe-Webb J., McGuigan P. M. et al. The acceptability of homebased exercise snacking and Tai-chi snacking amongst high and low function UK and Taiwanese older adults // *Frontiers in Aging Medicine*. 2021;21(S1):24–31. <https://doi.org/10.14529/hsm21s104>.
  3. Jiang L., Cao Y., Ni S. et al. Association of sedentary behavior with anxiety, depression, and suicide ideation in college students. *Frontiers in Psychiatry*. 2020;11. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.566098>.
  4. Analytical report on the state of development of mass physical culture and sports for 2025. URL: <https://www.sport.gov.cn/n315/n20001395/c29322175/content.html> (accessed: 01.04.2026). (In Chinese).
  5. Wang T., Laher I., Li S. Exercise snacks and physical fitness in sedentary populations. *Sports Medicine and Health Science*. 2025;7(1):1–7. <https://doi.org/10.1016/j.smhs.2024.02.006>.
  6. Yu J. The impact of exercise snacking on body composition and cardiovascular function indicators in obese college students. *Kardiologija*. 2026;66(1):64–72. <https://doi.org/10.18087/cardio.2026.2.3077>.
  7. The 53rd statistical report on the state of the Internet development in China. URL: [https://www.cac.gov.cn/2024-03/25/c\\_1713038218396702.htm](https://www.cac.gov.cn/2024-03/25/c_1713038218396702.htm) (accessed: 01.04.2026). (In Chinese).
  8. White paper on sleep health of Chinese residents for 2024. URL: [http://www.ce.cn/xwzx/gnsz/gdxw/202403/22/t20240322\\_38944818.shtml](http://www.ce.cn/xwzx/gnsz/gdxw/202403/22/t20240322_38944818.shtml) (accessed: 01.04.2026). (In Chinese).
  9. Nikolaev E. L., Kulygina M. A. “My smartphone is following me”: Medical and psychological discourse of using mobile communication devices. Part 2. *Psychiatry, psychotherapy and clinical psychology*. 2020;11(1):126–137. <https://doi.org/10.34883/PI.2020.11.1.012>. (In Russ.).
  10. Jones M. D., Clifford B. K., Stamatakis E. et al. Exercise snacks and other forms of intermittent physical activity for improving health in adults and older adults: A scoping review of epidemiological, experimental and qualitative studies. *Sports Medicine*. 2024;54(4):813–835. <https://doi.org/10.1007/s40279-023-01983-1>.
  11. Stawarz K., Liang I. J., Alexander L. et al. Exploring the potential of technology to promote exercise snacking for older adults who are prefrail in the home setting: User-centered design study. *JMIR Aging*. 2023;6. <https://doi.org/10.2196/41810>.
  12. Western M. J., Welsh T., Keen K. et al. Exercise snacking to improve physical function in pre-frail older adult memory clinic patients: A 28-day pilot study. *BMC Geriatrics*. 2023;23(1). <https://doi.org/10.1186/s12877-023-04169-6>.
  13. Du Y., Peng R., Wan X. et al. Perceptions and experiences of exercise snacks among middle-aged and older adults: A systematic review and meta-synthesis. *Public Health Nursing*. 2025;42(2):1031–1046. <https://doi.org/10.1111/phn.13495>.
  14. Liang I. J., Francombe-Webb J., McGuigan P. M. et al. The acceptability of homebased exercise snacking and Tai-chi snacking amongst high and low function UK and Taiwanese older adults. *Frontiers in Aging*. 2023;4. <https://doi.org/10.3389/fragi.2023.1180939>.

- in Aging. 2023. Vol. 4. <https://doi.org/10.3389/fragi.2023.1180939>.
15. Jones M. D., Clifford B. K., Stamatakis E. et al. Response to comment on “Exercise snacks and other forms of intermittent physical activity for improving health in adults and older adults: A scoping review of epidemiological, experimental and qualitative studies” // *Sports Medicine*. 2024. Vol. 54, no. 8. P. 2205–2207. <https://doi.org/10.1007/s40279-024-02081-6>.
  16. Jenkins E. M., Nairn L. N., Skelly L. E. et al. Do stair climbing exercise “snacks” improve cardiorespiratory fitness? // *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*. 2019. Vol. 44, no. 6. P. 681–684.
  15. Jones M. D., Clifford B. K., Stamatakis E. et al. Response to comment on “Exercise snacks and other forms of intermittent physical activity for improving health in adults and older adults: A scoping review of epidemiological, experimental and qualitative studies”. *Sports Medicine*. 2024;54(8):2205–2207. <https://doi.org/10.1007/s40279-024-02081-6>.
  16. Jenkins E. M., Nairn L. N., Skelly L. E. et al. Do stair climbing exercise “snacks” improve cardiorespiratory fitness? *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*. 2019;44(6):681–684.

#### Информация об авторе

Ц. Юй – соискатель;  
<https://orcid.org/0009-0004-1232-6363>,  
1041060816@qq.com

#### About the author

J. Yu – Candidate;  
<https://orcid.org/0009-0004-1232-6363>,  
1041060816@qq.com

## МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ / METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Научная статья

УДК 378.1.013.42(470+571)

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-8>



### Современная практика педагогического сопровождения как основа эффективного формирования профессиональной позиции курсантов образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации

*Анна Сергеевна Короткова<sup>1✉</sup>, Александр Сергеевич Фетисов<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, Воронеж, Россия*

<sup>2</sup>*Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия*

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретического исследования аспектов процесса формирования профессиональной позиции курсантов образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации на основе современной практики педагогического сопровождения, рассматриваемого в качестве перспективного средства успешной профессиональной подготовки обучающихся образовательных организаций ведомственного типа. В содержании статьи также изложены и проанализированы специфические особенности и структурные компоненты педагогического сопровождения, а также дана оценка сущности и характерным свойствам процесса формирования профессиональной позиции курсантов в образовательной среде ведомственного образования. Результаты проведенного исследования показывают сложность и многоплановость организации процесса формирования профессиональной позиции курсантов, поскольку данный процесс выступает основой профессионально-служебной сформированности и готовности молодых кадров к современным вызовам и тенденциям, заявленным нашим социумом и государством.

**Ключевые слова:** профессиональная позиция, педагогическое сопровождение, курсанты образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации, образовательное пространство, ведомственное образование

**Шифр специальности:** 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

**Для цитирования:** Короткова А. С., Фетисов А. С. Современная практика педагогического сопровождения как основа эффективного формирования профессиональной позиции курсантов образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 2. С. 86–97. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-8>.

Original article

### Modern pedagogical support practice as basis of effective professional position development in cadets studying at the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation educational institutions

*Anna S. Korotkova<sup>1✉</sup>, Aleksandr S. Fetisov<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Voronezh, Russia*

<sup>2</sup>*Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia*

**Abstract.** The article presents theoretical research on the process of professional position development in cadets studying at educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. This study is founded upon the examination of contemporary pedagogical support practices, viewed as a valuable method for enhancing professional training within departmental educational institutions. The authors distinguish and examine the features and structural components of pedagogical support. Moreover, the work describes cadets' professional position fostering within departmental education, including its essence and peculiarities. Results reveal the complexity and diversity of the specified practice. The aforementioned process is the key element shaping the novice personnel's professional position as well as general readiness for modern challenges and trends dictated by society and government.

**Keywords:** professional position, pedagogical support, cadets of the educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, educational environment, departmental education

**Code:** 5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education.

**For citation:** Korotkova A. S., Fetisov A. S. Modern pedagogical support practice as basis of effective professional position development in cadets studying at the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation educational institutions. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(2):86–97. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-8>.

## ВВЕДЕНИЕ

Реалии настоящего времени продолжают сохранять напряженность социально-политической обстановки, складывающейся вокруг Российской Федерации на международной арене ввиду характера и особенностей текущего межгосударственного взаимодействия. Подобная ситуация выступает основой для оптимизации соответствующих мер, направленных на укрепление и повышение позиций нашей страны как самодостаточного и конкурентоспособного государства.

Контроль и наблюдение внутригосударственной обстановки, связанной со значительным увеличением общего числа территорий и приростом количества граждан России, выступают задачами масштабного характера, стоящими перед Министерством внутренних дел Российской Федерации (МВД России). По этой причине крайне важно сформировать стойкую и компетентностную профессиональную позицию сотрудника полиции уже на начальных этапах его служебной деятельности.

Более того, по-прежнему сохраняется негативная тенденция, связанная с постоянным оттоком кадров из органов внутренних дел (ОВД). Это оказывает дестабилизирующее влияние на кадровый потенциал системы, снижая эффективность выполнения ее ключевых функций по обеспечению правопорядка и безопасности граждан. Обращаясь к анализу первопричин данного явления, мы выделили потерю профессиональной идентичности

и ценностного смысла службы среди молодых сотрудников. В основе данной проблематики мы видим недостаточную сформированность профессиональной позиции сотрудников полиции, которая выражается в слабой заинтересованности личного профессионального роста и самосовершенствования служебных навыков, а также непонимании важности своего пребывания в правоохранительной структуре, как лица, исполняющего возложенные на него обязанности по защите граждан и государства.

В ходе проведенного анализа специальной литературы по исследуемой проблематике было уточнено понятие «профессиональная позиция», которое мы определяем в качестве интегративной характеристики, концентрирующей в себе необходимые и актуальные в настоящее время качества современного сотрудника полиции. Данные качества впоследствии ложатся в основу успешной интеграции выпускников образовательных организаций МВД России в профессиональной среде. Более того, была определена зависимость процесса успешного формирования профессиональной позиции курсантов от организации эффективного педагогического сопровождения, позволяющего на должном уровне обеспечивать формирование образа профессионального мировоззрения, поведения и профессионально-служебных установок полицейского, благодаря которым курсант имеет возможность провести оценку своей

профессиональной значимости и социальной ответственности в интегрируемом профессиональном пространстве.

Инноватика практики современного внедрения педагогического сопровождения в образовательных организациях МВД России, преимущественно направленной на формирование профессиональной позиции курсантов, заключается в переходе от традиционного обучающе-контролирующего подхода к целостной, персонализированной и прогностической форме организации обучения. Данный аспект можно конкретизировать по следующим направлениям:

1) системно-деятельностный и контекстный подходы, которые позволяют рассматривать формирование профессиональной позиции не как сумму полученных знаний, умений и навыков, а как процесс непрерывного внутреннего становления профессиональной личности курсанта в соответствии со спецификой образовательной среды его пребывания. В данном случае сопровождение будет пронизывать все этапы: от адаптации к обучению до формирования готовности к самостоятельной службе;

2) смещение фокуса на рефлексию и личностный смысл. Так, в отличие от традиционных методов (лекций, наставлений), инновационное педагогическое сопровождение создает условия для того, чтобы курсант самостоятельно осознал, принял и освоил ценности, нормы и модели поведения сотрудника полиции. В данном случае необходимо внедрение в учебно-служебную деятельность курсантов рефлексивных практик; разбор и оценка сложных практических ситуаций, характерных для службы в полиции; проектирование профессиональных ролей и нетипичных случаев служебной деятельности курсантами; анализ поступков курсантов в конкретных условиях и оценка их последствий и т. д.;

3) интеграция формального и неформального образования. В данном случае инновация подразумевает целенаправленную деятельность по оптимизации всего образовательного пространства (учебную деятельность, несение службы в суточном наряде, строевую подготовку, общественную жизнь, общение с ветеранами) как единой воспитывающей среды.

Педагогическое сопровождение координирует воздействие разнообразных элементов на формирование целостной позиции курсантов.

Ожидаемые научно-практические результаты представляют собой две группы:

1) научные, такие как разработка и апробация структурно-функциональной модели педагогического сопровождения формирования профессиональной позиции курсантов образовательных организаций МВД России; уточнение понятийного аппарата, а именно таких понятий, как «профессиональная позиция курсантов образовательных организаций МВД России», «педагогическое сопровождение в ведомственном образовании»;

2) практические, такие как методические рекомендации и практические пособия для преподавателей, офицеров-наставников, командиров подразделений; повышение качества подготовки выпускников образовательных организаций МВД России, которые по итогу должны обладать устойчивой профессиональной позицией, характеризующейся ценностно-смысловой зрелостью, правовой ответственностью, профессиональной идентичностью и практической готовностью.

То есть инновационная значимость современной практики педагогического сопровождения формирования профессиональной позиции курсантов образовательных организаций МВД России заключается в создании и разработке научно обоснованной, технологичной системы обучения курсантов, которая первоочередно ориентирована на формирование не просто специалиста с набором компетенций, а личность с твердой гражданской и профессиональной позицией, способную быть опорой правового государства в непростых реалиях настоящего времени.

Цель исследования: провести теоретический анализ процесса формирования профессиональной позиции курсантов образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации, дав предварительную оценку степени значимости и целесообразности педагогического сопровождения как основы успешной реализации профессиональной подготовки обучающихся в образовательных организациях ведомственного типа.

## МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В образовательной сфере сегодня отводится большое внимание вопросам регулярного отслеживания и повышения требований к уровню профессиональной подготовки выпускников высших образовательных организаций Министерства внутренних дел России. На плечи будущих специалистов ложатся обязанности по «... защите жизни, здоровья, прав и свобод граждан Российской Федерации, иностранных граждан, лиц без гражданства, противодействию преступности, охраны общественного порядка, собственности, а также для обеспечения общественной безопасности» [1]. Более того, в Приказе МВД России от 27.08.2024 № 500 «Об утверждении Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации» в связи с последними изменениями отмечается, что в ходе подготовки сотрудника полиции к выполнению им своих профессионально-служебных обязанностей важно организовать «обеспечение морально-психологической готовности сотрудников к <...> вооруженной защите Отечества...» [2]. То есть на сегодня законодатель транслирует прямую заинтересованность не просто в умении сотрудников полиции эффективно выполнять оперативно-служебные задачи, а диктует необходимость в их готовности вести вооруженную оборону и защиту государства и его территорий в случае возникновения подобной необходимости.

В п. 8 Указа Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации» отмечено, что «усиливающаяся нестабильность в мире, рост радикальных и экстремистских настроений могут привести <...> к разрушению <...> традиционных ценностей и игнорированию основных прав и свобод человека» [3]. Такое положение дел выводит на первый план проблему по борьбе с деструктивной антироссийской идеологией и защите традиционных российских ценностей. Распространение в сети Интернет искаженных взглядов на исторические факты, отрицание роли российского государства в развитии мировой культуры – все это негативным обра-

зом сказывается на оценке значимости таких идеалов, как честь, достоинство, патриотизм и долг служения Отечеству. Именно образ полицейского законодатель определяет в качестве первостепенного средства по защите и поддержанию внутреннего благосостояния нашего государства, по этой причине крайне важно сформировать его профессиональную позицию таким образом, чтобы он помимо основных функций (защиты прав и свобод человека и гражданина от противоправных посягательств) понимал свою ответственность по защите традиционных ценностей и морально-нравственных устоев нашего государства.

В настоящее время образовательные организации МВД России выступают наиболее благоприятной средой по реализации успешной подготовки высококвалифицированных кадров для МВД Российской Федерации. В соответствии с требованиями образовательного стандарта высшего образования основной задачей в подготовке компетентных специалистов выступает обязанность по разработке эффективных образовательных программ и проектов, включающих в себя ряд инновационных образовательных технологий и методик, благодаря которым было бы возможно обеспечить формирование компетентных специалистов для системы МВД России. Так, исходя из анализа актуальных тенденций по усилению образовательного процесса, в целях его усовершенствования стоит отметить педагогическое сопровождение как одно из основных средств, лежащих в основе обеспечения успешного формирования профессиональной позиции личности курсанта образовательной организации МВД России.

Именно профессиональная позиция аккумулирует в себе все необходимые черты и качества для сотрудника полиции, которые позволяют ему грамотно реализовывать себя в качестве не только носителя публичной власти, но и такого субъекта социального взаимодействия, который был бы способен реализовывать общепринятые нормы и правила морали и совести, признанные в российском обществе. А также понимал степень ответственности своего положения перед государством и социумом, оправдывая

результатами своей профессионально-служебной деятельности ожидания граждан и правительства нашей страны.

В рамках основной концепции нашего исследования стоит отметить, что процесс успешного формирования профессиональной позиции курсантов образовательных организаций МВД России напрямую связан с организацией педагогического сопровождения. Указанный способ построения взаимодействия между педагогом и курсантами имеет ряд преимуществ, поскольку он позволяет преподавателю и курсовому наставнику не только анализировать деятельность обучающихся, определяя текущие проблемы в их учебной и служебной деятельности, но и выявлять наиболее эффективные пути по их разрешению. Более того, педагогическое сопровождение включает в себя также и прогностическую функцию, сущность которой предполагает прогнозирование возможных успехов либо неудач курсантов в конкретных аспектах их учебно-служебной деятельности, а также предполагает разработку различных персонализированных алгоритмов по недопущению значительных отклонений в успеваемости каждого из курсантов.

Разработка и апробация модели педагогического сопровождения формирования профессиональной позиции курсантов образовательных организаций МВД России предполагает наличие комплексно эмпирического исследования, основанного на принципах достоверности, валидности и объективности. Для подтверждения гипотезы о положительном влиянии педагогического сопровождения на качество формирования профессиональной позиции следует оптимизировать многоуровневую стратегию, сочетающую в себе констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Для констатирующего этапа характерна организация диагностики и оценки исходного уровня сформированности компонентов профессиональной позиции у курсантов на начальном этапе обучения (1–2-й курсы). Цель данного периода – выявление базовых показателей и потенциальных проблемных зон. На формирующем этапе целесообразно обеспечить внедрение и дальнейшую реализацию экспериментальной

программы педагогического сопровождения в учебно-воспитательный процесс экспериментальной группы (3–4-й курсы). Контрольный этап включает повторную диагностику уровня сформированности профессиональной позиции у курсантов обеих групп на завершающей стадии обучения (5-й курс).

Для решения исследовательских задач на каждом этапе целесообразно применение следующего комплекса методов:

1) психодиагностические методы (опрос), которые направлены на диагностику ценностно-смысловой сферы, уровня правосознания и профессиональной идентичности, эмоционально-волевых качеств;

2) социологические методы (анкетирование), которые позволяют определить мнение и оценку удовлетворенности/частичной удовлетворенности/не удовлетворенности организацией процесса обучения и служебной деятельности, а также степени эффективности и уместности педагогического сопровождения на конкретных этапах обучения;

3) методы наблюдения, которые позволяют отслеживать и регулировать поведенческие проявления курсантов, особенности их внутренней и внешней коммуникации в рамках учебных занятий, несении внутренней службы, повседневной деятельности и общественных мероприятий;

4) статистические методы (корреляционный анализ), которые позволяют выявить устойчивые связи между отдельными элементами педагогического сопровождения и компонентами профессиональной позиции.

## РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Формирование профессиональной позиции курсантов образовательных организаций МВД России выступает системообразующей целью ведомственного образования, которая представляет собой сложный и многомерный процесс становления профессиональной личности сотрудника полиции.

Понятие «позиция» в педагогической науке допустимо определить в качестве собирательного явления, которое включает в себя перечень устойчивых психологических установок

и отношений к определенным условиям, складывающимся вокруг субъекта через характер выполняемой им деятельности.

Профессиональная же позиция выступает в качестве ведущего фактора, который определяет как профессиональную деятельность субъекта в целом, так и реализацию его возможностей в профессиональной сфере. Более того, процессы по ее формированию выступают неотъемлемой частью образовательного процесса в высших образовательных организациях МВД России. Так, в качестве специфической задачи образовательного процесса стоит отметить педагогическую деятельность, направленную не просто на формирование необходимых компетентностных (в теоретической и практической областях) знаний у обучающихся, но и становление у них профессиональной позиции как одной из основных профессионально-личностных характеристик как будущего носителя профессии.

С. Н. Тихомиров в своих исследованиях отмечает: «Сегодня наиболее остро стоит проблема профессионализации курсанта образовательной организации МВД России на этапе получения высшего образования, что в обязательном порядке предполагает помощь в усвоении

специфики профессии, а также исправление профессионально-личностной ориентации» [4].

По словам Е. Б. Качалиной, профессиональная позиция выступает в качестве личностной профессиональной характеристики, которая основывается «на развитии системы ценностных, смысловых и эмоциональных отношений к профессии» [5].

Позиция данного автора нам близка, поскольку в рамках концепции нашего исследования мы определяем профессиональную позицию курсанта образовательной организации МВД России как интегральную характеристику, сочетающую в себе все необходимые когнитивно-профессиональные и служебно-прикладные качества, лежащие в основе успешного становления профессиональной личности сотрудника полиции и позволяющие соответствовать современным вызовам актуального времени в рамках специфики данной профессии.

Также нами были проведены анализ и оценка основных компонентов (признаков) профессиональной позиции курсантов, а также особенности влияния педагогического сопровождения на них, которые сформированы и представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Ключевые аспекты воздействия механизмов и инструментов педагогического сопровождения на ключевые компоненты профессиональной позиции курсантов образовательных организаций МВД России**

№	Ключевой компонент (признак)	Механизмы и инструменты педагогического сопровождения
1	Ценностно-мотивационный	а) ценностно-смысловой диалог на занятиях по гуманитарным и правовым дисциплинам для качественной рефлексии; б) историко-патриотические проекты (встречи с ветеранами, изучение истории органов внутренних дел) для формирования традиционной преемственности
2	Когнитивно-рефлексивный	а) ведение рефлексивных дневников/портфолио для фиксации и анализа профессионального роста; б) деловые игры и тренинги по принятию правовых решений, моделирующих когнитивные конфликты
3	Операционально-деятельностный	а) проектирование профессионально-служебных ситуаций, формирование профессионального инструментария, оттачивание практических навыков; б) стажировки в территориальных органах и практические консультации с действующими сотрудниками
4	Эмоционально-волевой	а) социально-психологические тренинги по развитию стрессоустойчивости и коммуникативной компетенции; б) психологическое консультирование и диагностика для выявления и предупреждения состояния эмоционального выгорания

Примечание: составлено авторами.

Так, в рамках получения профессионального образования курсантами образовательных организаций МВД России важно предоставить педагогическое сопровождение такой теоретической подготовки курсантов, которая также обеспечивала бы формирование и личностных качеств, таких как воля, характер, настойчивость в достижении цели, чувство долга и преданности своей профессии, которые будут выступать базовым фундаментом в формировании их профессиональной позиции на последующих этапах обучения.

Важно определить процесс формирования профессиональной позиции у курсантов как основу образовательного результата педагогического целеполагания в деятельности преподавателей. Такой подход позволит повысить результативность воспитания и профессионального обучения курсантов образовательных организаций МВД России. Педагогическое сопровождение такой категории обучающихся носит специфический характер и требует от преподавателей соответствующей подготовки и методики построения учебных занятий.

В содержании толкового словаря термин «сопровождение» раскрывается как определенное действие, иначе говоря, сопровождать значит «сопутствовать, идти вместе, быть рядом и помогать» [6].

В рамках педагогического сопровождения преподаватель выступает в качестве субъекта, транслирующего технические и практические знания в сочетании с культурными нормами и ценностями в форме открытых партнерских отношений с обучающимися. Более того, преподаватель, реализуя функцию педагогического сопровождения, отвечает также за непосредственную помощь молодому поколению в развитии у них рефлексивного навыка. Данное умение крайне важно в оценке собственных результатов, которые были достигнуты в процессе учебной деятельности курсантами, а также усвоения принципа индивидуальной ответственности за собственные поступки и принятые решения.

Иначе говоря, педагогическое сопровождение мы можем рассматривать как деятельность педагога по организации комфортной среды для обучающихся, где в рамках предметного пространства будет обеспечиваться самореализация и саморазвитие личности, а также будет обеспечиваться возможность их приобщения к социокультурным и нравственным ценностям согласно специфике выбранной профессии.

Обращаясь к теоретическому анализу исторического генезиса понятия «педагогическое сопровождение», стоит заметить, что данная проблематика рассматривалась многими учеными-педагогами в течение нескольких веков. Одним из первых, кто развивал данную идею, был Я. А. Коменский, который утверждал, что эффективность учебного процесса напрямую зависит от правильной организации занятия педагогом, от той эмоционально-психологической атмосферы, которую он будет поддерживать на учебном занятии.

Большую роль в установлении теории педагогического сопровождения сыграла концепция зоны ближайшего развития Л. С. Выготского [7], на основе которой педагог оказывает помощь в закреплении ранее изученного и усвоенного; на уровне уже развитых умений обогащает его знаниями; помогает ускорить процесс движения в развитии, предоставляя возможность сделать уверенный шаг вперед.

По мнению О. С. Газмана, под педагогическим сопровождением следует понимать самостоятельный «процесс совместного определения интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих личности сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни». В рамках личностно-ориентированного подхода О. С. Газман рассматривал педагогическое сопровождение как особую сферу деятельности преподавателя, которая направлена на стимулирование самостановления личности человека как индивидуальности [8].

В ряде зарубежных исследований в ходе рассмотрения процессов индивидуального развития под педагогическим сопровождением чаще всего понимается такое сопровождение личности, благодаря которому она имеет возможность научиться самостоятельно решать собственные проблемы и справляться с повседневными трудностями, что, в свою очередь, предполагает познание себя и адекватном восприятии окружающей среды [9, 10].

А. М. Битянова выделяет три компонента, характерных для данного процесса:

1) систематическое отслеживание педагогического статуса личности обучающегося с позиции его актуального состояния и перспектив дальнейшего развития;

2) создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития личности;

3) создание специальных социально-психологических условий для решения проблем обучения.

Так, для курсанта крайне важно успешно интегрироваться в профессиональную среду предстоящей служебной деятельности. По этой причине в ходе обучения представляется необходимым раскрыть его профессионально-служебный потенциал, обеспечить его теоретическую, практическую, физическую и служебно-правовую подготовку, а также высокую профессионально-нравственную сформированность.

В связи с этим уместно упомянуть позицию Е. В. Вторушиной, которая придерживалась идеи о том, что педагогическое сопровождение выступает процессом по созданию педагогом оптимальных условий развития и проявления индивидуальных способностей личности, а также нейтрализации факторов, дестабилизирующих процесс обучения [11]. Данная позиция нам близка, в связи с чем мы определяем педагогическое сопровождение формирования профессиональной позиции курсантов образовательных организаций МВД России как организованную деятельность преподавателя (курсового наставника) по реализации эффективного

учебно-служебного пространства, позволяющего эффективно и комфортно обеспечивать не только развитие и становление личности курсанта, его учебное и профессионально-служебное пространство [12], но и формирование его профессиональных составляющих (мировоззрение, навыки, умения, знания и т. п.), образующих устойчивую профессиональную позицию современного сотрудника полиции.

Так, профессиональная позиция аккумулирует все необходимые качества сотрудника полиции, которые необходимы для дальнейшей успешной интеграции выпускников образовательных организаций МВД России в предстоящую профессиональную среду. Более того, профессиональная позиция аккумулирует все необходимые сотруднику полиции качества и свойства, позволяя сформировать требуемое профессиональное мировоззрение и восприятие себя и своей роли в интегрируемом профессиональном пространстве.

В рамках нашего исследования было проведено анкетирование среди курсантов первого курса (3 учебных взвода, 63 курсанта) и среди слушателей (курсантов) пятого курса (3 учебных взвода, 57 слушателей (курсантов)) на базе Воронежского института МВД России на тему оценки сформированности профессиональной позиции, а также степени влияния и эффективности педагогического сопровождения на нее (табл. 2).

Согласно данным, представленным в табл. 2, присутствует относительно положительная корреляция эффективности педагогического сопровождения в процессе формирования профессиональной позиции. Также подтверждена гипотеза о том, что обучающиеся ведомственных образовательных организаций в целом осознают и признают значимость педагогического сопровождения, оказывающего влияние на их профессиональное становление. Однако неравномерная оценка его составляющих компонентов говорит о необходимости дальнейшего совершенствования и доработки.

Таблица 2

**Сводная таблица результатов анкетирования курсантов Воронежского института МВД России по оценке сформированности профессиональной позиции и степени эффективного влияния педагогического сопровождения на данный процесс**

№	Блок вопросов и оцениваемые параметры	Средний балл по курсам (по 5-балльной шкале)		Распределение ответов в процентном соотношении по курсам, %		Выводы и интерпретация
		1-й курс	5-й курс	1-й курс	5-й курс	
1	<b>Самооценка сформированности компонентов профессиональной позиции</b>					
	Ценностно-мотивационный компонент	3,2	4,4	1:0 2:5 3:25 4:45 5:25	1:0 2:0 3:15 4:38 5:67	Наблюдается высокий уровень осознания ценностных оснований службы у обучающихся 5-го курса, около 70 % респондентов демонстрируют устойчивую позицию; среди курсантов 1-го курса наблюдается противоположная тенденция, на данном этапе уровень сформированности полного представления о ценностях выбранной профессии у них не прослеживается
	Когнитивно-рефлективный компонент	3,7	4,6	1:0 2:18 3:22 4:36 5:24	1:0 2:5 3:21 4:34 5:40	Среди обучающихся 5-го курса прослеживается достаточно высокий уровень. У курсантов первого года обучения преобладает средний уровень, так как наибольшие затруднения вызывает практический анализ ситуаций, а не теория
	Операционально-рефлективный компонент	2,8	4,4	1:0 2:36 3:24 4:22 5:18	1:0 2:0 3:10 4:38 5:52	Большая часть обучающихся 5-го курса не испытывает затруднений в практическом применении навыков; среди курсантов 1-го курса данный компонент выступает наиболее несформированным, что указывает на недостаточность практического аспекта в обучении
	Эмоционально-волевой компонент	2,7	4,7	1:18 2:34 3:26 4:12 5:10	1:0 2:5 3:12 4:41 5:42	Среди обучающихся 5-го курса достаточно высокий уровень самооценки. Более 50 % респондентов считают себя устойчивыми к стрессу; среди курсантов 1-го курса более 50 % респондентов испытывают неуверенность и неловкость исполнения и демонстрации практических навыков и знаний, испытывают регулярный стресс и переживания
2	<b>Оценка влияния элементов педагогического сопровождения</b>					
	Влияние офицеров-наставников	4,3	4,0	1:0 2:10 3:18 4:31 5:41	1:0 2:5 3:16 4:40 5:39	Наибольшее влияние среди обучающихся 1-го и 5-го курсов. Личность наставника признается ключевым фактором
	Влияние практико-ориентированных занятий	3,6	4,3	1:0 2:18 3:22 4:36 5:24	1:0 2:5 3:21 4:34 5:40	Среди обучающихся 5-го курса высокая оценка эффективности. Среди курсантов 1-го курса наблюдаются затруднения по оценке связи между этими методами и формированием операционального компонента
	Влияние психологического отслеживания	4,1	4,5	1:0 2:10 3:16 4:30 5:44	1:0 2:14 3:26 4:41 5:45	Достаточно высокая оценка среди обучающихся 5-го и 1-го курсов. Большинство в достаточном объеме ощущают эффективность психологической помощи
	Влияние корпоративной культуры и традиций	4,6	4,5	1:0 2:4 3:15 4:35 5:46	1:0 2:0 3:23 4:32 5:45	Среди обучающихся 5-го и 1-го курсов наблюдается сильное влияние групповой динамики и корпоративной идентичности

Примечание: составлено авторами.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Процесс формирования профессиональной позиции в современных условиях выступает основой дальнейшей профессионально-служебной интеграции и социализации курсантов образовательных организаций МВД России.

Согласно нашему исследованию, считаем близким по отношению к нам суждение Е. Б. Качалиной, что профессиональная позиция выступает в качестве личностной профессиональной характеристики, которая основывается «на развитии системы ценностных, смысловых и эмоциональных отношений к профессии». Позиция данного автора нам близка, поскольку в рамках концепции нашего исследования мы определяем профессиональную позицию курсанта образовательной организации МВД России как интегральную характеристику, сочетающую в себе все необходимые когнитивно-профессиональные и служебно-прикладные качества, лежащие в основе успешного становления профессиональной личности сотрудника полиции и позволяющие соответствовать современным вызовам актуального времени в рамках специфики данной профессии.

2. Процесс формирования профессиональной позиции курсантов образовательных организаций МВД России не представляется целесообразным без организации педагогического сопровождения, которое, выступая в качестве самостоятельного механизма построения конкретного взаимодействия между курсантом и преподавателем, подразумевает возможность каждого из субъектов к самостоятельной организации учебной деятельности, при этом сохраняя и поддерживая открытые доверительные отношения педагога и обучающегося. Оба этих процесса выступают основой успешного формирования профессиональной подготовки молодых специалистов для правоохранительных структур МВД России.

3. Сущность педагогического сопровождения в контексте проведенного исследования раскрывается в реализации и поддержке потенциала обучающихся, а также в создании

комфортных для них условий, которые способствовали бы курсантам в приобретении максимального эффекта от процесса обучения.

4. Педагогическое сопровождение ориентировано на создание условий (педагогических, психологических, социальных, служебных) для успешного обучения и развития каждого индивидуума. Так, для данного процесса характерны три ключевых компонента:

- систематическое отслеживание педагогического статуса личности обучающегося с позиции его актуального состояния и перспектив дальнейшего развития;

- создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития личности;

- создание специальных социально-психологических условий для решения проблем обучения.

5. Важно определить процесс формирования профессиональной позиции у курсантов как основу образовательного результата педагогического целеполагания в деятельности преподавателей. Такой подход позволит повысить результативность воспитания и профессионального обучения курсантов образовательных организаций МВД России.

6. Актуальность педагогического сопровождения в образовательных организациях МВД России диктуется необходимостью подготовки выпускников с устойчиво сформированной профессиональной позицией, которая сочетает в себе высокий уровень правосознания, личностную зрелость, профессиональную функциональность, служебную готовность и иные необходимые профессионально-служебные качества профессии полицейского. Современные вызовы требуют перехода от традиционной дисциплинарно-ориентированной модели к системе развивающего, персонализированного педагогического сопровождения становления профессиональной личности курсантов.

7. В качестве потенциальных направлений развития педагогического сопровождения формирования профессиональной позиции стоит отметить следующие: персонализация и дифференциация педагогического

сопровождения (учет индивидуальных особенностей курсантов); акмеологический подход (смещение фокуса с адаптации на развитие профессионально-личностного потенциала); интеграция формального и неформального образования (развитие корпоративной культуры); системная подготовка наставников-офицеров; мониторинг и оценка эффективности (разработка критериев и инструментов для регулярного отслеживания и оценки

эффективности педагогического сопровождения на формирование профессиональной позиции); межведомственное взаимодействие (установление партнерств с территориальными органами МВД России для совместной организации регулярных практик и практических консультаций). Данные направления ориентированы на создание целостной системы сопровождения, способной гибко реагировать на современные вызовы.

## Список источников

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
2. Об утверждении Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации : приказ МВД России от 27.08.2024 № 500. Доступ из СПС «Гарант».
3. О стратегии национальной безопасности Российской Федерации : указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
4. Тихомиров С. Н. Когнитивный, компетентностный, личностно ориентированный и номадологический подходы к системе контроля и оценивания профессиональной подготовки специалиста в образовательной организации // Научные исследования и образование. 2018. № 1. С. 58–62.
5. Качалина Е. Б. Становление и развитие профессиональной позиции студентов педагогического колледжа : автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 2009. 19 с.
6. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. СПб. ; М., 1880. 723 с.
7. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. Т. 1, № 4. С. 5–18.
8. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М. : Инноватор, 1995. Вып. 3. С. 58–63.
9. Wood D., Bruner J. S., Ross G. The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17, no. 2. P. 89–100.
10. Rousseau J.-J. Emile, or on education. 2nd ed. Paris : Librairie Ch. Delagrave, 1891. 313 p.
11. Вторушина Е. В. Педагогическая поддержка как педагогическое условие саморазвития обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 2. С. 51–52.
12. Фетисов А. С., Бiryukova Н. В. Формирование здоровьесберегающей позиции учащихся как пе-

## References

1. The Constitution of the Russian Federation (adopted by the popular vote on December 12, 1993) (with amendments approved by the all-Russian vote on July 1, 2020). Accessed through Law assistance system "Consultant Plus". (In Russ.).
2. On approval of the Regulation on the procedure for moral and psychological support organization of the activities of the internal affairs bodies of the Russian Federation: Order of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation No. 500 of August 27, 2024. Accessed through Law assistance system "Garant". (In Russ.).
3. On the national security strategy of the Russian Federation: Presidential Decree of the Russian Federation No. 400 of July 2, 2021. Accessed through Law assistance system "Consultant Plus". (In Russ.).
4. Tikhomirov S. N. Kognitivnyy, kompetentnostnyy, lichnostno orientirovannyi i nomadologicheskiy podkhody k sisteme kontrolya i otsenivaniya professionalnoy podgotovki spetsialista v obrazovatelnoy organizatsii. *Nauchnye issledovaniya i obrazovanie*. 2018;(1):58–62. (In Russ.).
5. Kachalina E. B. Stanovlenie i razvitie professionalnoy pozitsii studentov pedagogicheskogo kolledzha. Extended abstract of Cand. Sci. (Pedagogy) Thesis. Moscow; 2009. 19 p. (In Russ.).
6. Dal V. I. Tolkovyy slovar zhivogo velikorusskogo yazyka. St. Petersburg/Moscow; 1880. 723 p. (In Russ.).
7. Vygotskiy L. S. Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkolnom vozraste. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. 1996;1(4):5–18. (In Russ.).
8. Gazman O. S. Pedagogicheskaya podderzhka detey v obrazovanii kak innovatsionnaya problema. *Novye tsennosti obrazovaniya: desyat kontseptsiy i esse*. Moscow: Innovator; 1995. Is. 3. p. 58–63. (In Russ.).
9. Wood D., Bruner J. S., Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976;17(2):89–100.
10. Rousseau J.-J. Emile, or on education. 2nd ed. Paris: Librairie Ch. Delagrave; 1891. 313 p. (In French).
11. Vtorushina E. V. Educational support as a pedagogical conditions self-development studying. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2011;(2):51–52. (In Russ.).
12. Fetisov A. S., Biryukova N. V. Formirovanie zdorove-sberegayushchey pozitsii uhashchikhsya kak peda-

дагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. Ялта : РИО ГПА, 2021. № 70–1. С. 289–292.

gogicheskaya problema. In: *Collection of Scientific Articles "Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya"*. Yalta: RIO GPA; 2021. Is. 70–1. p. 289–292. (In Russ.).

#### Информация об авторах

**А. С. Короткова** – адъюнкт;  
annielesnyh@yandex.ru<sup>✉</sup>

**А. С. Фетисов** – доктор педагогических наук,  
доцент;  
asfet-2011@mail.ru

#### About the authors

**A. S. Korotkova** – Adjunct;  
annielesnyh@yandex.ru<sup>✉</sup>

**A. S. Fetisov** – Doctor of Sciences (Pedagogy),  
Docent;  
asfet-2011@mail.ru

## Критерии отбора цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности педагога-гуманитария

Владимир Андреевич Фулин<sup>1✉</sup>, Лидия Петровна Костикова<sup>1, 2</sup>,  
Анатолий Викторович Ельцов<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Рязань, Россия

<sup>2</sup>Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова  
Минздрава России, Рязань, Россия

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема отбора цифровых образовательных ресурсов в гуманитарном образовании. Актуальность исследования обусловлена тем, что цифровые средства все более активно включаются в структуру учебного процесса, однако их выбор нередко осуществляется на основе технологических или нормативных характеристик, без соотнесения с логикой педагогической деятельности. Целью работы является разработка и теоретическое обоснование системы критериев отбора цифровых образовательных ресурсов для профессиональной деятельности педагога-гуманитария. Методологическую основу исследования составляет деятельностный подход, в рамках которого цифровой ресурс анализируется как средство организации учебной деятельности. Проведен анализ современных исследований в области цифровой дидактики, проектирования цифрового контента, оценки качества образовательных ресурсов и формирования цифровой компетентности педагога. Выявлено, что существующие подходы преимущественно ориентированы на характеристики цифрового продукта или условия его внедрения, тогда как процедура выбора ресурса разработана недостаточно полно. В результате предложена система критериев, разработанная на основе структуры педагогической деятельности и включающая целевое, содержательное, деятельностное, коммуникативное и оценочно-рефлексивное измерения. Соотношение компонентов деятельности и функциональных возможностей цифрового ресурса представлено в виде матричной модели. Показано, что отбор цифрового средства должен осуществляться с учетом его включенности в конкретную учебную задачу и организации аналитической, интерпретационной и дискуссионной работы обучающихся. Предложенный подход позволяет рассматривать выбор цифрового ресурса как элемент проектирования обучения и может служить основанием для разработки диагностического инструментария оценки его педагогической целесообразности.

**Ключевые слова:** цифровые образовательные ресурсы, критерии отбора цифровых ресурсов, гуманитарное образование, педагогическая деятельность, деятельностный подход, цифровая дидактика, проектирование цифрового контента, оценка качества образовательных ресурсов, учебная аналитическая деятельность, педагогическая коммуникация, образовательная рефлексия, цифровая образовательная среда

**Шифр специальности:** 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

**Для цитирования:** Фулин В. А., Костикова Л. П., Ельцов А. В. Критерии отбора цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности педагога-гуманитария // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 2. С. 98–106. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-9>.

Original article

## Criteria for digital educational resource selection in humanities teaching

Vladimir A. Fulin<sup>1✉</sup>, Lydia P. Kostikova<sup>1, 2</sup>, Anatoly V. Eltsov<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ryazan State University named for S. Yesenin, Ryazan, Russia

<sup>2</sup>I. P. Pavlov Ryazan State Medical University, Ryazan, Russia

**Abstract.** The paper addresses the issue of educational resource selection in humanities teaching. The relevance of the research lies in the rapid integration of digital means into education. In many cases, resource selection is based only on technological capabilities and performance standards, excluding teaching. Consequently, the article aims to develop and validate a set of criteria for choosing digital educational resources in humanities teaching. The methodology includes the activity approach, which defines a digital resource as a means of organizing the teaching process. The authors analyze current studies in digital didactics, digital content design, assessment of educational resource quality, and digital competence development in teachers. While the existing selection methods focus on either the digital mean features or its implementation conditions, the study confirms the necessity of clarifying the selection procedure itself. Hence, the article suggests a criteria system that applies the structure and main constituents of teaching. The latter comprises goal setting, informativeness, educational activities, communication, and the potential for reflection. The correlation between the listed components and digital resource functionality is presented as a matrix. In the specified selection, the digital mean feasibility needs to be consistent with the learning objective as well as student's analytical, interpretive, and discussion-based activities. The proposed approach allows researchers to regard the digital resource selection as part of teaching planning. In addition, it can serve as a ground for creating a diagnostic kit to assess the educational expediency of the selected means.

**Keywords:** digital educational resources, criteria for digital resource selection, humanities education, teaching, activity approach, digital didactics, digital content design, assessment of educational resource quality, academic analytical activity, pedagogical communication, educational reflection, digital educational environment

**Code:** 5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education.

**For citation:** Fulin V. A., Kostikova L. P., Eltsov A. V. Criteria for digital educational resource selection in humanities teaching. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura.* 2026;27(2):98–106. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-9>.

## ВВЕДЕНИЕ

Цифровая трансформация высшего образования сопровождается качественным изменением образовательной среды, форм представления знания и способов организации учебной деятельности. Цифровые образовательные ресурсы постепенно перестают рассматриваться как вспомогательные элементы учебного процесса и начинают выполнять функцию его структурных компонентов. В гуманитарных дисциплинах это выражается в активном использовании электронных архивов, цифровых коллекций источников, мультимедийных платформ, сервисов совместной аналитической работы и инструментов интерпретации текстов.

Анализ таких процессов представлен в исследованиях цифровой дидактики. И. В. Роберт, анализируя цифровую трансформацию как фактор изменения дидактических принципов, форм педагогического взаимодействия и способов конструирования образовательного содержания, подчеркивает, что цифровые технологии воздействуют не только на инструментарий обучения, но и на логику

построения образовательного процесса в целом [1]. А. В. Хуторской рассматривает изменения содержания и форм обучения, акцентируя внимание на необходимости педагогического осмысления цифровизации и предупреждая о риске подмены образовательных целей технологическими возможностями [2].

Развитие цифровой образовательной среды обусловило уточнение понятийного аппарата. Л. Л. Босова проводит разграничение цифрового образовательного контента и цифрового образовательного ресурса, анализируются этапы их становления и современные требования к системной интеграции материалов [3]. Понимание ресурса как элемента единой информационной среды усиливает требования к его качеству, верифицируемости и методической обоснованности.

Большое количество публикаций (Е. М. Михайлова, Э. А. Кадырова, Л. Н. Цымбалюк, С. Сейдаметова, А. Е. Богомазова и соавт.) посвящено проектированию цифровых образовательных ресурсов и контента [4–8]. Исследователи рассматривают методологические основания разработки, этапы проектирования,

дидактические принципы структурирования материала, требования к интерактивности и адаптивности, анализируют когнитивные, пользовательские и диалогические подходы, позволяющие учитывать особенности восприятия и переработки информации в цифровой среде. О. В. Мерещков отдельное внимание уделяет типизации цифрового контента и соотнесению технологических характеристик его создания с содержательным наполнением [8].

В трудах В. А. Фулина, Л. П. Костиковой, Д. С. Ивановой, Е. И. Воробьевой, Е. В. Тряпицыной, З. З. Абдумановой и соавт. [9–11] развивается научное направление, ориентированное на формирование цифровой готовности педагога и модернизацию педагогического образования в условиях цифровой трансформации. Цифровой ресурс рассматривается как средство профессиональной деятельности, требующее развития соответствующих компетенций, однако основной акцент делается на подготовке преподавателя к использованию цифровых инструментов, тогда как основания их профессионального выбора остаются менее разработанными.

А. А. Бабарико, А. Х. Чупанов и соавт., П. С. Галушина и соавт. [12–14] оценивают качество цифровых образовательных ресурсов и условия их эффективного применения, формулируют нормативные требования, предлагают классификации, разрабатывают предметные критерии отбора. В ряде публикаций предпринимаются попытки создания дисциплинарных моделей оценки цифровых платформ, например в преподавании иностранного языка [15]. Тем не менее данные критерии преимущественно носят предметно-методический характер и не выводятся из анализа структуры профессионально-педагогической деятельности.

Исследования В. Д. Мадеевой, И. Ю. Руднева, посвященные использованию цифровых ресурсов в конкретных гуманитарных областях [16, 17] – истории, художественном образовании и др., демонстрируют разнообразие практик и подтверждают потенциал цифровых средств для организации аналитической и исследовательской работы обучающихся.

Однако данные работы чаще описывают опыт внедрения, не формируя универсальной системы оснований для профессионального отбора цифровых инструментов.

Анализ литературы позволяет выделить несколько устойчивых направлений научного поиска: теоретическое осмысление цифровой дидактики и трансформации образовательного процесса; разработка методологии проектирования цифрового образовательного контента; формирование цифровой компетентности педагога; формулирование дидактических требований к цифровым ресурсам и условий их применения. Вместе с тем вопрос о критериях отбора цифровых образовательных ресурсов, структуры деятельности педагога-гуманитария, остается недостаточно разработанным.

В существующих исследованиях доминируют технологический, нормативный или предметно-методический подходы. Однако выбор цифрового инструмента в гуманитарном образовании связан с организацией специфической учебной деятельности – аналитической, интерпретационной, дискуссионной и исследовательской. Это требует обращения к деятельностной логике педагогической работы.

С позиций деятельностного подхода цифровой образовательный ресурс должен оцениваться через его функцию в структуре профессиональной деятельности: в постановке учебной задачи, организации учебных действий, обеспечении взаимодействия и рефлексии. Отсутствие целостной системы критериев, основанных на данной логике, определяет научную проблему настоящего исследования.

Научная новизна исследования связана с тем, что критерии отбора цифровых образовательных ресурсов рассматриваются через структуру профессиональной деятельности педагога-гуманитария, а не только через технологические характеристики или нормативные требования. В работе предложена система критериев, соотнесенная с основными компонентами педагогической деятельности – целеполаганием, работой с содержанием, организацией учебных действий, коммуникацией и рефлексией. На основе такого соотнесения

разработана матричная модель, позволяющая анализировать функциональную включенность цифрового ресурса в образовательный процесс и обосновывать его педагогическую целесообразность.

Целью статьи является разработка и теоретическое обоснование системы критериев отбора цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности педагога-гуманитария на основе деятельностного подхода.

### **МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ**

Исследование направлено на теоретическое осмысление отбора цифровых образовательных ресурсов в деятельности педагога-гуманитария. Цифровой ресурс рассматривается не как автономный технологический объект, а как средство организации учебной деятельности. Это смещение акцента позволяет трактовать процедуру отбора не как техническую экспертизу или сравнение формальных характеристик, а как элемент педагогического проектирования.

Методологическую основу работы составляет деятельностный подход, в рамках которого обучение анализируется как система целенаправленных действий, соотношенных с образовательными результатами. Данный подход предполагает рассмотрение образовательного процесса через структуру деятельности: целеполагание, отбор и интерпретацию содержания, организацию учебных действий, коммуникацию и рефлексию. Профессиональная деятельность педагога-гуманитария в этом контексте понимается как целостная система взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих достижение образовательных результатов в условиях конкретной дисциплины и уровня подготовки обучающихся.

В логике деятельностного анализа цифровой образовательный ресурс оценивается не по совокупности технических параметров (интерфейс, функционал, объем контента), а по степени его включенности в структуру педагогической работы. Это означает, что ключевым объектом анализа становится функция ресурса в организации учебной дея-

тельности, а не его технологическая новизна или соответствие формальным требованиям.

Эмпирическую базу исследования составили публикации российских авторов, посвященные цифровой дидактике, проектированию цифрового образовательного контента, требованиям к цифровым образовательным ресурсам и особенностям их применения в гуманитарных дисциплинах. В корпус анализа были включены работы, опубликованные в рецензируемых научных изданиях за последние годы, что позволило учесть актуальное состояние научной дискуссии. Отбор источников осуществлялся по следующим критериям:

- тематическая релевантность проблеме цифровых образовательных ресурсов;
- наличие методологического или теоретического обоснования;
- ориентация на профессиональную деятельность педагога;
- научный статус издания.

Особое внимание уделялось исследованиям, в которых цифровой ресурс рассматривался в связи со структурой образовательной деятельности, а не исключительно как технологический продукт. Это позволило выявить степень разработанности проблемы отбора цифровых средств в гуманитарном образовании.

Аналитическая работа строилась в несколько этапов. На первом были выявлены теоретические основания цифровой дидактики и проанализировано их влияние на изменение принципов обучения, форм взаимодействия и способов организации образовательного процесса. На втором этапе осуществлено сопоставление подходов к проектированию цифрового образовательного контента и критериев его оценки. На третьем – проведен структурно-функциональный анализ профессиональной деятельности педагога-гуманитария, позволивший выделить ее основные компоненты и определить их взаимосвязь.

Заключительный этап включал соотношение функциональных возможностей цифровых образовательных ресурсов с выделенными компонентами педагогической деятельности. В рамках данного анализа уточнялось,

какие характеристики ресурса оказываются значимыми для постановки учебных задач, организации аналитической работы, обеспечения коммуникации и осуществления рефлексии. Такой способ анализа позволил перейти от описания свойств цифрового продукта к формированию системы критериев, ориентированной на педагогическую функцию.

Использование структурно-функционального подхода обеспечило возможность систематизации полученных результатов и построения матричной модели, отражающей соотношение компонентов профессиональной деятельности и функциональных возможностей цифровых ресурсов. Применение данной модели направлено не на унификацию процедур отбора, а на создание аналитической рамки, позволяющей педагогу обоснованно соотносить конкретный цифровой инструмент с задачами учебного процесса.

#### **РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ**

Проведенный анализ научных публикаций показал, что в современных исследованиях цифровой образовательный ресурс рассматривается преимущественно в двух ракурсах: как результат проектирования, обладающий определенной структурой и техническими характеристиками, либо как инструмент цифровой трансформации обучения, обеспечивающий модернизацию образовательной среды. В первом случае акцент делается на содержании, интерфейсе и технологических параметрах ресурса; во втором – на его роли в обновлении форм взаимодействия и организации учебного процесса. Однако в обоих направлениях критерии отбора, как правило, не основываются на структуре профессиональной педагогической деятельности, что ограничивает возможности их практического применения в гуманитарном образовании.

Соотнесение положений цифровой дидактики с деятельностной логикой профессиональной работы педагога-гуманитария позволило уточнить основания отбора цифровых образовательных ресурсов. Анализ показал, что цифровой инструмент выполняет различные

функции в зависимости от этапа проектирования и реализации учебного процесса: он может задавать рамку учебной задачи, обеспечивать организацию аналитической работы обучающихся, поддерживать коммуникацию и фиксировать результаты деятельности. Следовательно, универсальный перечень требований к качеству ресурса оказывается недостаточно полным; педагогический выбор предполагает учет его функциональной включенности в конкретную образовательную ситуацию.

В ходе исследования было установлено, что оценка цифрового средства должна начинаться с анализа его соответствия образовательным целям. В гуманитарной подготовке значимым результатом является не только усвоение фактического материала, но и развитие аналитического мышления, способности к интерпретации и аргументации. Если функциональные возможности ресурса ограничиваются трансляцией информации, его использование не обеспечивает полноценной реализации целей дисциплины. Следовательно, критерий отбора предполагает проверку того, в какой степени цифровой инструмент способствует формированию заявленных компетенций и достижению планируемых образовательных результатов.

Не менее значимым является содержательное основание выбора. Исследования, посвященные цифровому контенту, подчеркивают необходимость его научной корректности, структурной целостности и методической продуманности. Однако в гуманитарных дисциплинах принципиальное значение приобретает возможность работы с первичным источником – текстом, документом, произведением культуры. Ресурс, не обеспечивающий условий для обращения к исходному материалу и его аналитической обработки, оказывается дидактически ограниченным. Содержательный критерий тем самым выходит за пределы формальной оценки корректности и включает анализ потенциала цифрового инструмента для организации интерпретационной и исследовательской деятельности.

Существенным итогом анализа стало выделение деятельностного измерения отбора.

Сопоставление подходов показало, что этот аспект достаточно редко представлен в научных публикациях. Между тем ценность цифрового ресурса определяется его способностью обеспечивать выполнение учебных действий: сопоставление фактов, выделение смыслов, классификацию, аргументированное обсуждение и формулирование выводов. Наличие множества функций само по себе не гарантирует эффективности; ключевым является их ориентация на организацию интеллектуальной активности обучающихся. В этом контексте цифровой инструмент выступает средством включения в логику гуманитарного познания.

Анализ позволил также выделить коммуникативное измерение использования цифровых средств. Гуманитарное образование традиционно опирается на диалог, дискуссию и обмен интерпретациями. В условиях цифровой среды формы взаимодействия трансформируются, однако их значение сохраняется. Ресурс, поддерживающий совместную работу, обмен комментариями и обратную связь, расширяет возможности педагогической коммуникации. Напротив, инструмент, ориенти-

рованный исключительно на индивидуальное потребление контента, сужает пространство гуманитарного диалога. Следовательно, при отборе цифрового средства необходимо учитывать его потенциал для организации взаимодействия и коллективного обсуждения.

Особое внимание в исследовании уделено оценочно-рефлексивному измерению. Цифровая среда предоставляет разнообразные инструменты фиксации и анализа результатов, однако их наличие не гарантирует педагогической целесообразности. Важно, чтобы ресурс создавал условия для осмысления обучающимися собственных действий и достигнутых результатов, а также обеспечивал педагогу возможность корректировки образовательного процесса, поэтому критерий отбора предполагает оценку потенциала цифрового инструмента для организации самооценки, обсуждения результатов и анализа трудностей.

Соотношение выделенных измерений с компонентами профессиональной деятельности педагога-гуманитария представлено в виде матричной модели (таблица), отражающей взаимосвязь между этапами педагогической работы и возможностями цифрового ресурса.

Таблица

**Матричная модель критериев отбора цифровых образовательных ресурсов в структуре профессиональной деятельности педагога-гуманитария**

Компоненты деятельности	Представление информации	Инструменты работы с материалом	Средства взаимодействия	Инструменты фиксации и анализа
Целеполагание	Формулирование проблемы	Постановка аналитических задач	Обсуждение целей и интерпретаций	Соотнесение результата с целью
Работа с содержанием	Научная корректность, целостность	Анализ и сопоставление источников	Коллективная интерпретация	Фиксация выводов
Организация деятельности	Структурирование этапов работы	Поддержка аналитических действий	Координация совместной работы	Отслеживание хода выполнения
Коммуникация	Представление позиций и аргументов	Инструменты аргументации	Диалог, дискуссия, обратная связь	Фиксация коммуникативных результатов
Оценивание и рефлексия	Прозрачность критериев оценки	Средства самооценки	Обсуждение результатов	Аналитика достижений и затруднений

*Примечание:* разработано авторами на основе анализа научных публикаций в области цифровой дидактики и структурно-функционального анализа профессиональной деятельности педагога-гуманитария [1–17].

Матричная форма позволяет выявлять соответствие или несоответствие функциональных возможностей ресурса конкретным компонентам педагогической деятельности. Один и тот же цифровой инструмент может быть эффективным в организации аналитической работы, но недостаточным в аспекте рефлексии или коммуникации. Тем самым процедура отбора приобретает системный характер и выходит за рамки интуитивного выбора.

Для проверки аналитической состоятельности модели рассмотрим ситуацию организации работы с историческим документом на занятии в вузе. Если цифровая платформа обеспечивает лишь демонстрацию текста источника, реализуется преимущественно функция представления информации. Деятельностная и коммуникативная составляющие в таком случае выражены минимально. Иная ситуация возникает при использовании ресурса, позволяющего выделять фрагменты текста, сопоставлять их, формулировать комментарии и обсуждать интерпретации в группе. В этом случае цифровой инструмент включается в организацию аналитических действий и педагогического взаимодействия, что соответствует структуре профессиональной деятельности гуманитария.

Таким образом, выбор цифрового ресурса определяется не его технологической новизной или распространенностью, а степенью включенности в решение конкретной учебной задачи. Предложенная модель позволяет выявлять функциональные ограничения инструмента еще на этапе проектирования занятия и тем самым повышает обоснованность педагогических решений. Система критериев ориентирована прежде всего на гуманитарные дисциплины, где центральное место занимает интерпретация текста или культурного феномена, однако деятельностная логика отбора обладает более широким методологическим потенциалом.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проведенное исследование позволило обосновать необходимость пересмотра оснований отбора цифровых образовательных ресурсов в гуманитарном образовании. Анализ

научных публикаций показал, что в большинстве работ критерии оценки цифровых инструментов формулируются либо в логике технологических характеристик, либо в контексте общих положений цифровой трансформации образования. При этом связь между функциональными возможностями ресурса и структурой профессиональной деятельности педагога-гуманитария остается недостаточно разработанной. Отсутствие такой связи снижает практическую применимость существующих рекомендаций и затрудняет педагогически обоснованный выбор цифровых средств.

В ходе исследования уточнено понимание цифрового образовательного ресурса как инструмента, включенного в систему педагогической деятельности и реализующего различные функции в зависимости от этапа организации учебного процесса. Показано, что эффективность использования цифрового средства определяется не набором технических параметров и не степенью его распространенности, а соответствием образовательным целям, содержательным задачам дисциплины и логике учебных действий. В гуманитарной подготовке особое значение приобретает способность ресурса поддерживать аналитическую, интерпретационную и коммуникативную деятельность обучающихся.

Сформулированы и систематизированы критерии отбора цифровых образовательных ресурсов, соотнесенные с ключевыми компонентами профессиональной деятельности педагога: целеполаганием, организацией работы с содержанием, обеспечением аналитических действий, поддержкой коммуникации и организацией оценочно-рефлексивных процедур. Предложенная матричная модель позволяет выявлять функциональную включенность цифрового инструмента в конкретную образовательную ситуацию и тем самым обеспечивает системный характер процедуры отбора. В отличие от универсальных перечней требований, она ориентирована на деятельностный анализ и учитывает специфику гуманитарного знания.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении деятельностных осно-

ваний цифровой дидактики применительно к гуманитарному образованию и в разработке структурированной модели критериев отбора цифровых средств. Практическая значимость заключается в возможности использования предложенной модели при проектировании учебных занятий, разработке рабочих программ дисциплин и экспертной оценке цифровых образовательных ресурсов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой эффективности предложенной модели в образовательной практике, а также с уточнением кри-

териев отбора применительно к различным группам гуманитарных дисциплин и уровням подготовки обучающихся. Представляется целесообразным расширение анализа за счет включения данных педагогического эксперимента и сопоставления различных стратегий использования цифровых инструментов.

Таким образом, деятельностный подход к отбору цифровых образовательных ресурсов позволяет обеспечить их интеграцию в гуманитарное образование и повысить обоснованность педагогических решений в условиях цифровой трансформации образовательной среды.

#### Список источников

1. Роберт И. В. Основные характеристики дидактики периода цифровой трансформации образования // Педагогическое образование и наука. 2024. № 6. С. 18–25. <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2024-6-18-25>.
2. Хуторской А. В. Что меняет цифровизация в образовании? // Народное образование. 2022. № 6. С. 75–85.
3. Босова Л. Л. О современном этапе разработки и использования цифрового контента для общего образования // Педагогика информатики. 2022. № 1–2. С. 1–12.
4. Михайлова Е. М., Кадырова Э. А. Процесс проектирования цифровых образовательных ресурсов: основные принципы и дидактические требования // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. 2024. № 4. С. 49–55.
5. Цымбалюк Л. Н. Проектирование цифрового образовательного контента: подходы к проектированию и практическое применение // Образование от «А» до «Я». 2025. № 2. С. 79–83.
6. Богомазова А. Е., Гуров В. Н., Яфаева В. Г. Генезис цифрового образовательного контента в контексте педагогики // Педагогическое образование в России. 2025. № 4. С. 8–17.
7. Сейдаметова С. Разработка образовательного ресурса: методология, проектирование и этапы разработки // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. 2022. № 4. С. 65–71.
8. Мерецков О. В. Типизация цифрового образовательного контента для применения в электронном обучении // Педагогическая информатика. 2021. № 4. С. 155–166.
9. Фулин В. А., Иванова Д. С., Костикова Л. П. Ключевые направления подготовки будущих педагогов в контексте цифровой трансформации образования // Концепт. 2025. № 8. С. 244–257. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2025-11162>.

#### References

1. Robert I. V. The principal features of didactics under digital transformation of education. *Pedagogical Education and Science*. 2024;(6):18–25. <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2024-6-18-25>. (In Russ.).
2. Khutorskoy A. V. What changes digitalization in education? *Public education*. 2022;(6):75–85. (In Russ.).
3. Bosova L. L. About the present stage of development and use of digital content for general education. *Pedagogy of computer science*. 2022;(1–2):1–12. (In Russ.).
4. Mikhailova E. M., Kadyrova E. A. The process of designing digital educational resources: Basic principles and didactic requirements. *Informatsionno-kompyuternye tekhnologii v ekonomike, obrazovanii i sotsialnoy sfere*. 2024;(4):49–55. (In Russ.).
5. Tsybalyuk L. N. Designing digital educational content: Design approaches and practical application. *Obrazovanie ot "A" do "Ya"*. 2025;(2):79–83. (In Russ.).
6. Bogomazova A. E., Gurov V. N., Yafaeva V. G. The genesis of digital educational content in the context of pedagogy. *Pedagogical Education in Russia*. 2025;(4):8–17. (In Russ.).
7. Seydametova S. Development of an educational resource: Methodology, design and development stages. *Informatsionno-kompyuternye tekhnologii v ekonomike, obrazovanii i sotsialnoy sfere*. 2022;(4):65–71. (In Russ.).
8. Meretskov O. V. The typification of digital educational content for using in e-learning. *Pedagogicheskaya informatika*. 2021;(4):155–166. (In Russ.).
9. Fulin V. A., Ivanova D. S., Kostikova L. P. Key areas of training student teachers in the context of the digital transformation of education. *Koncept*. 2025;(8):244–257. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2025-11162>. (In Russ.).
10. Vorobeva E. I., Triapitsyna E. V. Redesign of pedagogical programmes in the context of digital transformation of higher education. *Mir pedagogiki i psikhologii*. 2025;(2):237–243. (In Russ.).

10. Воробьева Е. И., Тряпицына Е. В. Редизайн образовательных программ педагогической направленности в условиях цифровой трансформации образования // Мир педагогики и психологии. 2025. № 2. С. 237–243.
11. Абдуманопова З. З., Кудинова Г. Ф. Цифровая грамотность преподавателя вуза как ключевой фактор успешной педагогической работы // Вестник Иссук-Кульского университета. 2025. № 63. С. 52–59. <https://doi.org/10.69722/1694-8211-2025-63-52-59>.
12. Бабарико А. А. Образовательные ресурсы: требования и критерии оценки // Вестник педагогического опыта. 2024. № 1. С. 19–29.
13. Чупанов А. Х., Махаева Г. М. Особенности эффективного применения цифровых ресурсов в образовательной среде вуза // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. Ялта : РИО ГПА, 2024. № 82–2. С. 263–266.
14. Галушина П. С., Неверова О. П., Павлова Я. С. и др. Использование цифровых образовательных ресурсов в высшем образовании // Российский научный вестник. 2025. № 5. С. 302–306. <https://doi.org/10.24412/2782-3830-2025-5-302-306>.
15. Радионова С. А. Критерии отбора цифровых образовательных ресурсов и цифровых образовательных платформ для применения на уроке иностранного языка // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2024. № S2–1. С. 60–63.
16. Мадеева В. Д. Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках истории // Ratio et Natura. 2021. № 1.
17. Руднев И. Ю. Электронные образовательные ресурсы – основной компонент научно-методического обеспечения дидактического процесса в условиях цифровизации художественного образования // Бизнес. Образование. Право. 2022. № 2. С. 274–279. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2022.59.234>.
11. Abdumanapova Z. Z., Kudinova G. F. Digital literacy of university teachers as a key factor for successful pedagogical work. *Vestnik Issyk-Kul'skogo universiteta*. 2025;(63):52–59. <https://doi.org/10.69722/1694-8211-2025-63-52-59>. (In Russ.).
12. Babariko A. A. Educational resources: Requirements and assessment criteria. *Vestnik pedagogicheskogo opyta*. 2024;(1):19–29. (In Russ.).
13. Chupanov A. Kh., Makhaeva G. M. Osobennosti effektivnogo primeneniya tsifrovyykh resursov v obrazovatel'noy srede vuza. In: *Collection of Scientific Articles "Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya"*. Yalta: RIO GPA; 2024. Is. 82–2. p. 263–266. (In Russ.).
14. Galushina P. S., Neverova O. P., Pavlova Ya. S. et al. Use of digital educational resources in higher education. *Rossiyskiy nauchnyy vestnik*. 2025;(5):302–306. <https://doi.org/10.24412/2782-3830-2025-5-302-306>. (In Russ.).
15. Radionova S. A. Criteria for the selection of digital educational resources and digital educational platforms for use in a foreign language class. *Bulletin of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University*. 2024;(S2–1):60–63. (In Russ.).
16. Madeeva V. D. Ispolzovanie tsifrovyykh obrazovatel'nykh resursov na urokakh istorii. *Ratio et Natura*. 2021;(1). (In Russ.).
17. Rudnev I. Yu. Electronic educational resources as the main component of scientific and methodological support of the didactic process in the context of digitalization of art education. *Business. Education. Law*. 2022;(2):274–279. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2022.59.234>. (In Russ.).

#### Информация об авторах

**В. А. Фулин** – старший преподаватель, начальник отдела дистанционных образовательных проектов; <https://orcid.org/0000-0001-6062-1966>, [v.fulin@rsu-rzn.ru](mailto:v.fulin@rsu-rzn.ru)<sup>✉</sup>  
**Л. П. Костикова** – доктор педагогических наук, профессор; <https://orcid.org/0000-0002-0114-3113>, [l.p.kostikova@gmail.com](mailto:l.p.kostikova@gmail.com)  
**А. В. Ельцов** – доктор педагогических наук, профессор; <https://orcid.org/0000-0001-9092-3818>, [eltsov17@rambler.ru](mailto:eltsov17@rambler.ru)

#### About the authors

**V. A. Fulin** – Senior Lecturer, Head of Online Education Projects Department; <https://orcid.org/0000-0001-6062-1966>, [v.fulin@rsu-rzn.ru](mailto:v.fulin@rsu-rzn.ru)<sup>✉</sup>  
**L. P. Kostikova** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor; <https://orcid.org/0000-0002-0114-3113>, [l.p.kostikova@gmail.com](mailto:l.p.kostikova@gmail.com)  
**A. V. Eltsov** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor; <https://orcid.org/0000-0001-9092-3818>, [eltsov17@rambler.ru](mailto:eltsov17@rambler.ru)

Научная статья

УДК 378.6:61:378.147

<https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-10>



## Арт-технологии в формировании умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей в вузе

**Татьяна Сергеевна Царская**

*Сургутский государственный университет, Сургут, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются арт-технологии как компонент педагогического обеспечения формирования умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей. Конкретизировано понятие арт-технологии формирования умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей как педагогические формы, методы, приемы воздействия на будущих врачей с применением средств иностранного языка и элементов видов искусств для создания благоприятной комфортной среды обучения, мотивации и активизации действий будущих врачей к овладению умениями иноязычного общения в рамках профессии. На основе изучения и анализа передовых взглядов исследователей, обобщения и систематизации научно-педагогического опыта разработаны и внедрены в подготовку будущих врачей-лечебников и педиатров занятия на основе арт-технологий: 1) «Медицина в арт-декоре»; 2) Деонтологический блокнот «Змея и чаша»; 3) «Театральный рецепт». Представлены технологические карты занятий. Подтверждена эффективность апробации занятий на базе Сургутского государственного университета. Научная новизна исследования заключается в способе оптимизации решения образовательных задач в области применения будущими врачами иностранного языка в профессиональных целях общения, заложенных в требованиях федерального государственного образовательного стандарта высшего образования специализации «Лечебное дело», «Педиатрия», через синтез и комбинаторику средств педагогики и элементов искусства на основе арт-технологий, направленных на дискурс художественных, изобразительных и театральных фактов, явлений, событий, ситуаций. Авторские технологические карты занятий могут снискать практическую востребованность у преподавателей, чьи профессиональные интересы сфокусированы на развитии способностей будущих врачей применять иностранный язык для решения задач профессионального общения и взаимодействия.

**Ключевые слова:** арт-технологии, педагогическое обеспечение, формирование умений, иноязычное профессиональное общение, будущие врачи

**Шифр специальности:** 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

**Для цитирования:** Царская Т. С. Арт-технологии в формировании умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей в вузе // Северный регион: наука, образование, культура. 2026. Т. 27, № 2. С. 107–119. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-10>.

Original article

## Art-technologies in developing foreign language professional communication skills in future doctors at university

**Tatyana S. Tsarskaya**

*Surgut State University, Surgut, Russia*

**Abstract.** The article examines art-technologies as a component of pedagogical provision for developing the skills of foreign language professional communication in future doctors. The paper defines the term “art-technologies developing foreign language professional communication skills in future doctors” as pedagogical forms, methods, and impact techniques incorporating a foreign language and art elements. It is aimed

to create a comfortable educational environment, boost motivation, and promote the mastering a foreign language for professional communication among future medical specialists. The study methodology comprises consideration and analysis of prominent research perspectives, generalization and systematization of scientific and educational experience. Applying the techniques, the author designs and implements the following class activities based on art-technologies in the future general practitioners and pediatricians training: 1) “Medicine in Art Deco”; 2) Deontological notebook “Snake and Chalice”; 3) Theatrical recipe. The document features lesson plans, the efficacy of which has been assessed at Surgut State University. The research novelty consists in optimizing the solution of the training tasks within the aforementioned area, which are outlined in the Federal State Educational Standard for Higher Education, i.e. General Medicine and Pediatrics specialties. The improvement is achieved through the synthesis and combination of teaching methods and art elements, using art-technologies as the process core. Its purpose is to initiate a discourse on artistic, graphic, as well as theatrical facts, phenomena, events, and situations. The presented lesson plans hold practical significance for tutors who specialize in developing future doctors’ foreign language skills for addressing professional communication and interaction problems.

**Keywords:** art-technologies, pedagogical provision, skills development, foreign language professional communication, future doctors

**Code:** 5.8.7. Methodology and Technology of Professional Education.

**For citation:** Tsarskaya T. S. Art-technologies in developing foreign language professional communication skills in future doctors at university. *Severny region: nauka, obrazovanie, kultura*. 2026;27(2):107–119. <https://doi.org/10.35266/2949-3463-2026-2-10>.

## ВВЕДЕНИЕ

В современном высшем медицинском образовании обостряется противоречие между возрастающими требованиями к профессионально-языковой подготовке будущих врачей, продиктованными государством и обществом и обозначенными в профессиональном стандарте специалиста «Врач-лечебник (врач-терапевт участковый)» [1], федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования [2], и недостаточным уровнем педагогического обеспечения качества данного процесса в вузе. Все более острыми становятся частные педагогические противоречия между:

– сложностью и разнообразием задач академической и будущей профессиональной деятельности выпускников медицинского вуза, способных и готовых к иноязычному общению в профессиональной деятельности, и инвариантным количеством часов (час в неделю), отводимых в образовательном учебном плане медицинского вуза на освоение будущими врачами программы обучения иноязычному языку;

– личностно-ориентированным характером развития индивидуальных способностей и коммуникативных потребностей будущих

врачей и массовыми формами проведения практических занятий по иностранному языку в вузе с применением традиционных методов обучения.

Вышесказанное актуализирует поиск эффективных подходов в отборе и внедрении способов и средств педагогического обеспечения формирования умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей, результативно-достаточных для преодоления языковой инертности на пути становления в профессии.

Осмысляя формирование умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей как пролонгированный процесс, можно отметить, что одним из важных условий эффективности протекания данного процесса является выявление и включение механизма активизации учебных действий будущих врачей, при котором, имея в наличии изрядную академическую нагрузку по профильным дисциплинам, они могли бы проявлять устойчивую мотивацию к овладению умениям профессионального общения на иностранном языке.

В последние годы в условиях постмодернизационных реформ в образовании, постулирующих постоянное повышение качества

подготовки специалистов разных областей, все чаще изъясняется интерес к внедрению в образовательный процесс вуза нестандартных инновационных форм и методов обучения, основанных на интегративной связи педагогики с другими сферами и областями жизнедеятельности. Одной из таких синергий, конструктивно встроенных в систему современного высшего образования на основе комбинации педагогики с изобразительным, театральным, художественно-словесным, музыкальным видами искусств, являются арт-технологии.

Целью исследования является разработка и внедрение в подготовку будущих врачей практических занятий с применением арт-технологий, обеспечивающих формирование умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей в вузе.

Раскрывая цель исследования, обратимся кратко к этимологии педагогического феномена арт-технологии и очертим границы данного понятия в логике целесообразности нашего исследования.

Генезис арт-технологий (от англ. art – «искусство, мастерство», древнегреч. techne – «умение» и logos – «учение, наука») в педагогической деятельности как одного из направлений в образовании, ориентированного на достижение конкретных результатов обучения, восходит к концу XX века. В современной педагогике разработан массив определений, связанных с понятием «арт-технологии». Основной их обзор сопряжен с научными источниками из области коррекционно-развивающей педагогики, в которой они впервые и были апробированы и коррелируются в большей степени с понятием арт-терапии у исследователей Т. В. Бурачевской, И. Н. Логиновой [3], Л. Д. Лебедевой [4], И. М. Кунгурова, М. Либмана, Н. Д. Никандрова, И. Е. Шкиль [5], А. В. Ченской [6] и др. Однако в труде той же А. В. Ченской встречается определение «арт-технологии», которое, на наш изыскательный взгляд, может быть адаптировано и в других педагогических областях, включая иностранный язык: специальный набор форм, методов, способов, приемов, применяемых в практике

работы на основе использования потенциальных возможностей различных видов искусств с целью снижения эмоционального напряжения и достижения максимального раскрытия обучающихся при решении образовательных задач [6], а также, как указывают М. С. Ачаева, Н. В. Поспелова, Н. С. Субботина, развития творческого потенциала личности в образовательном процессе [7].

Интерпретируем вышеизложенные определения в контексте конкретизации применения арт-технологий как компонента педагогического обеспечения формирования умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей в вузе.

Рассматривая формирование умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей как процесс, при котором они претерпевают воздействие различных педагогических форм, методов, средств с целью овладения умениями профессионального общения на иностранном языке на основе общедидактических принципов активизации учебных действий, мотивации и познания в сочетании с развитием деонтологических качеств будущих врачей, а также учитывая лонгитюдность данного процесса, требующего иногда психолого-педагогического содействия со стороны преподавателя в течение всего периода овладения будущими врачами умениями иноязычного профессионального общения, конкретизируем понятие арт-технологии как компонент педагогического обеспечения формирования умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей в следующем значении: арт-технологии формирования умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей – это педагогические формы, методы, приемы воздействия на будущих врачей с применением средств иностранного языка и элементов видов искусств для создания благоприятной комфортной среды обучения, мотивации и активизации действий будущих врачей к устойчивому овладению умениями иноязычного общения в рамках профессии.

Далее концепт теоретической части исследования центрируется вокруг рассмотрения

педагогических возможностей интеграции видов искусств в процесс овладения будущими врачами умениями иноязычного профессионального общения через призму изучения научно-педагогического опыта по внедрению арт-технологий в подготовку специалистов в вузе в трудах ученых.

По утверждению К. А. Володиной, наиболее эффективными арт-технологиями, используемыми в подготовке специалистов в вузе, являются направления, связанные с театральной деятельностью (театрально-игровые практики с элементами инсценировки), литературой (разбор и анализ художественных произведений), изобразительным искусством (визуализированная наглядность) [8]. Исследователь убеждена, что данные арт-технологии оснащают содержание процесса подготовки специалистов творческой направленностью, которое благотворно воздействует на становление личности как профессионала [8]. Вслед за К. А. Володиной Ю. А. Макковеева на примере иностранного языка расширяет наши представления о применении арт-технологий, раскрывая их содействующую функцию в снижении учебного стресса и стимулирования устойчивой активности в преодолении языкового барьера [9].

В работах А. Ф. Сокола, Р. В. Шуруповой, А. Китча арт-технологии рассматриваются в смыслообразующей взаимосвязи врачебной деятельности и литературы. Ученые умозаключают, что доминантой такой междисциплинарной связи, как медицина и литература, является не повышение культурно-образовательного уровня будущих врачей априори, а развитие эмпатических качеств личности будущего врача через «способность общаться с пациентами как человек с человеком» на основе разбора сюжетных ситуаций и поступков, характеров персонажей художественных произведений [10, 11]. Еще один результативный пример интеграции литературы (крылатые выражения, пословицы, поговорки, литературные тексты) и медицины в образовательный процесс студентов-медиков для приобщения к профессиональной этико-деонтологической культуре врача подробно

освещается в работе М. Л. Кропачевой [12]. В труде М. А. Левиной также отмечается влияние литературы на становление врача как гуманной личности в профессии, способной и готовой к конструктивному и эмпатическому взаимодействию на уровне «врач – врач», «врач – пациент» [13].

В. В. Казимиров, Е. О. Шермер выделяют многогранные возможности театрального искусства в развитии качеств будущего врача [14]. Проведенное ими исследование на студентах-медиках КемГМУ выявило 91 % утверждений в пользу влияния театра на развитие эмпатии, понимания людей, выбор стратегий коммуникативного поведения. По мнению Т. Марци, К. Адембри, Л. Виньоззи, симбиоз театрального искусства и медицины – это «мощный инновационный инструмент» развития коммуникативных умений, осмысления и рефлексии проблем, связанных со здоровьем населения через организацию и участие в театрализованных представлениях [15]. В связи с этим Д. Ибрагимова указывает на театрализацию как вид арт-технологий в образовании, так как, по мнению исследователя, применение приема драматизации улучшает учебно-познавательную активность обучающихся, развивает у них вербальные и невербальные коммуникативные умения, позволяет им творчески реализоваться [16].

В трудах В. А. Альшевской, Е. Н. Гурьяновой, М. А. Нефедова изыскательное внимание читателя сосредоточено на обосновании применения визуализированной наглядности в обучении будущих специалистов в вузе посредством арт-технологий, сочетающих в себе педагогические принципы обучения с видами изобразительного искусства: картины, карикатуры, коллажи и т. д. [17–19]. В этом контексте особая значимость отводится коллажу. Преимуществом коллажа, как изъясняют ученые, является то, что он способен включать в себя большой объем разноплановой информации, функционировать как средство, организующее общение: в содержании коллажа отображаются факты и события разных сфер деятельности, преподнесенные в виде проблем и предметов обсуждения [20],

что несомненно является важным условием овладения продуктивными коммуникативными умениями на иностранном языке.

Проведенный нами анализ взглядов ученых о педагогическом потенциале внедрения арт-технологий в подготовку будущих специалистов обогатил наши представления об интегративных возможностях применения видов искусств в образовательном процессе вуза и определил направления (литература, театр, изобразительное искусство) в вопросе разработки практических занятий с применением арт-технологий в качестве компонента педагогического обеспечения формирования умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей в медицинском вузе.

### **МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ**

В качестве ведущих методов исследования применялись теоретический анализ научной литературы, анализ образовательных практик, обобщение, конструирование, проектирование.

Методология разработки арт-технологий как компонента педагогического обеспечения формирования умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей опиралась на аксиологический, коммуникативно-ориентированный и личностно-ориентированный подходы.

Аксиологический подход является неотъемлемой составляющей формирования умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей, так как общение в медицине – это не просто обмен информацией, но и манифестация, регулятор универсальных этических и деонтологических принципов профессиональной деятельности врачей, обусловленных требованиями Всемирной организации здравоохранения. Арт-технологии в данном контексте рассматриваются как педагогическая ценностная инновация, применяемая для положительной или отрицательной оценки значимости объектов окружающей действительности будущими врачами, объединенными профессионально-ориентированным интересом и отношениями, выраженными нравственными нормами,

идеалами, установками, целями. Коммуникативно-ориентированный подход направлен на реализацию коммуникативных способностей будущих врачей в осуществлении коммуникации, приближенной методом аппроксимации к процессу аутентичного иноязычного профессионального общения на основе лингвистических закономерностей моделирования речи средствами иностранного языка, руководствуясь принципами культурного релятивизма в медицинской сфере деятельности. Личностно-ориентированный подход связан с выбором использования видов арт-технологий в реализации профессионально-личностных запросов и потребностей будущих врачей, практикуя иностранный язык в индивидуальном стиле поведения, режиме познавательной активности и осуществлении оценки и самооценки учебной и коммуникативной деятельности.

Данные подходы реализуются через словесные, игровые и проектные методы обучения, метод фокус-групп, метод проблемного обучения.

### **РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ**

На основе изученных передовых взглядов и научно-педагогического опыта исследователей по применению арт-технологий в образовательном процессе вуза, исходя из личной практики преподавания иностранного языка в Медицинском институте Сургутского государственного университета (далее – СурГУ) с целью овладения будущими врачами умениями иноязычного профессионального общения разработаны и внедрены в подготовку будущих врачей занятия на основе арт-технологий: 1) «Медицина в арт-декоре»; 2) Деонтологический блокнот «Змея и чаша»; 3) «Театральный рецепт».

I. Арт-технология изобразительной направленности в качестве компонента педагогического обеспечения формирования умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей применялась в условиях междисциплинарной консолидации дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере деятельности» и профильных

предметов медицинского цикла. Предысторией разработки занятий на основе данной арт-технологии явилось опытное наблюдение за процессом освоения будущими врачами учебным материалом по медицине на иностранном языке. Преподавательская практика работы показала, что избыток медицинских терминов на иностранном языке вызывает затруднения у будущих врачей в коммуникации, а создание визуализированного продукта методом коллажа со смоделированным медицинским контекстом способствует переходу пассивного усвоения терминов к их активному использованию. Процесс изготовления коллажа содействует овладению будущими врачами большим количеством лексических единиц медицинского словарного корпуса,

что является немаловажным условием для осуществления успешной практики общения на иностранном языке на профессиональные темы. Кроме того, коллаж может разместить в себе в сжатом тезисном виде важную профессионально-ориентированную информацию, факты, события, явления из области медицины и здравоохранения, преподнесенные в виде проблем и предметов обсуждения в ситуативном общении. Таким образом, коллаж выступает в качестве средства общения.

Продемонстрируем разработанную нами технологическую карту занятий «Медицина в арт-декоре» на основе арт-технологии по направлению изобразительное искусство для студентов – будущих врачей специальности «Лечебное дело», «Педиатрия» (табл. 1).

Таблица 1

**Технологическая карта занятий «Медицина в арт-декоре»**

№ п/п	Тема, цель задания	Профессиональный аспект	Алгоритм действий будущих врачей	Образовательный продукт	Коммуникативные умения на иностранном языке
1	Тема: «Система организма». Цель: представление систем организма человека	Описание и выявление взаимосвязи систем организма человека	1. Выбрать одну из систем. 2. Отобрать термины, ключевые тезисы к иерархическим связям в системе; визуальные маркеры (символы, знаки, цвет). 3. Создать коллаж-схему и вербально презентовать перед аудиторией	Коллаж-схема: «орган → система → организм» на примере одной из систем	Умение демонстрировать взаимосвязи систем организма человека
2	Тема: «Функциональные обязанности терапевта». Цель: представление ключевых функций врача	Стандарты оказания помощи пациенту. Визуализация протокола действий и объяснений диагноза, лечения, профилактики пациенту	1. Изучить стандарты и деонтологию врачебной практики. 2. Отобрать языковые средства и методы визуализации информации. 3. Создать продукт и обсудить в группе	1. Буклет стандарта оказания помощи универсальному пациенту. 2. Коллаж деонтологических обязанностей врача-терапевта (см. рис. 1)	Умение формулировать медицинскую проблему и находить способы ее решения. Умение выражать убеждение. Умение выявлять способы восполнения «дефицитов» профессиональных знаний
3	Тема: «Жалобы пациента». Цель: описание симптомов, этимологии, патогенеза	Клинический разбор. Студенты выступают в роли пациентов в игровой форме	1. Выбрать целевой контингент для персонажа игры (ребенок, взрослый). 2. Отобрать языковой материал и средства визуализации информации. 3. Создать продукт и разыграть персонажей	Коллаж из изображений пациентов с жалобами на заболевания (см. рис. 1)	Умение формулировать проблему пациента и находить медицинские способы ее решения. Умение выражать просьбу

№ п/п	Тема, цель задания	Профессиональный аспект	Алгоритм действий будущих врачей	Образовательный продукт	Коммуникативные умения на иностранном языке
4	Тема: «Случай с пациентом». Цель: история, диагностика, лечение	Разбор хирургического случая с пациентом. Анализ для принятия клинического решения с коллегами на консилиуме (на примере аневризмы аорты с тяжелой формой хронической обструктивной болезни легких – ХОБЛ)	1. Изучить аневризму аорты с тяжелой формой ХОБЛ в теории и практике. 2. Отобрать языковой материал и средства визуализации информации. 3. Создать продукт и обсудить в команде	Снимок компьютерной томографии массивной аневризмы грудной аорты	Умение формулировать диагноз и методы лечения. Умение регулировать действия в коммуникации: выражение убеждения, согласия, возражения. Умение оценивать действия участников консилиума

Примечание: составлено автором.



Рис. 1. Фрагменты коллажей на темы: «Жалобы пациента», «Функциональные обязанности терапевта»

Примечание: рисунки, подготовленные студентами 1-го курса специальности «Лечебное дело».

Отметим, что коллаж является не целью, а средством при овладении будущими врачами умениями профессионального общения на иностранном языке и не подвергается критической оценке качества художественного изготовления и степени креативности. В данном контексте основными признаками эффективного коллажа являются: целеполагание; осмысленное содержание; демонстрация визуальной логики изложения темы; сопровождение контента вербальным пояснением.

II. Арт-технология литературной (словесно-художественной) направленности внедрена в подготовку студентов-лечебников и пе-

диатров СурГУ с целью выявления и обсуждения значимых смыслов профессиональной, культурной и социальной жизнедеятельности современного врача. Данная арт-технология реализуется через процесс чтения и анализа отрывков художественной литературы, просмотров фильмов, освещающих разноаспектные стороны здравоохранения и медицины, социально-этические и иные коллизии в жизни врачей посредством ведения систематических записей на иностранном языке с последующей дискуссией, организованной методом фокус-групп. Приведем в пример занятия, разработанные в данной арт-технологии (табл. 2).

**Технологическая карта занятий «Деонтологический блокнот “Змея и чаша”»**

№ п/п	Тема, цель задания	Алгоритм действий будущих врачей	Коммуникативные умения на иностранном языке
1	Тема: «Primum non nocere» – не навреди!». Цель: выявление принципов деонтологии в медицине	1. Прочитайте клятву Гиппократа [21]. 2. Выделите ключевые этические принципы (5). 2. Найдите в тексте противоречия между древними и современными нормами. 3. «Thanks to the Lord» – как религиозный контекст влиял на болезнь и лечение в прошлом? 4. Обсудите, какие принципы клятвы вне времени? 5. Выпишите пункты клятвы, которыми вы бы руководствовались в своей будущей практике	Умение дискутировать на этические дилеммы и принципы профессиональной деятельности врача: автономия пациента; справедливость; правдивость; конфиденциальность
2	Тема: «Доступность медицины: было – стало». Цель: выявление этических границ между долгом врача и материальным благом за труд	1. Изучите архивные письма «Жизнь врачей в долине Шенандоа» Р. Г. Хенкеля (1812 г.) [21]. 2. Как в письмах отражается проблема платы за лечение? Какие моральные дилеммы это создает для пациента и врача? 3. Почему Руперт так подробно объясняет задержки с оплатой? Что это говорит о его понимании врачебной этики? 4. Сравните ситуацию с современной: как баланс «помощь vs. плата» решается сегодня?	Умение аргументировать позицию как социально-гражданской ответственности врачей, так и общества и государства перед ними
3	Тема: «Готовность к врачебной работе молодых специалистов». Цель: выявление проблем врачебной этики, долга взаимодействия в условиях нехватки профессионального опыта	1. Просмотрите цикл серий «Записки юного врача» («A Young Physicians's Notebook») Алекса Хардкасла по одноименному произведению М. А. Булгакова на английском языке. 2. В чем юный врач видит свой главный долг? Совпадает ли это с современными принципами медицинской деонтологии? 3. Есть ли в тексте признаки давления на врача («вы должны знать, как лечить»)? Как это влияет на этику взаимодействия? 4. Почему герой не отказывается от сложных случаев, даже понимая риск неудачи? Что движет им – долг, амбиции или сострадание? 5. Может ли врач позволить себе сострадание, не теряя профессиональной хладнокровности? 6. Почему герой постоянно возвращается к учебникам, даже во время операций? 7. Почему герой отказывается от отдыха и личных нужд ради пациентов? Где граница между самоотверженностью и саморазрушением? 8. Чему современный врач может научиться у юного доктора из булгаковского цикла?	Умение рассуждать о профессиональном долге и самоопределении, компетентности и границах ответственности, сострадании и эмоциональной дистанции, самосовершенствовании и обучении, социальных и культурных барьерах, цене профессии и личной жизни; рефлексии современной деонтологии

*Примечание:* составлено автором на основании источника [21].

III. Внедрение арт-технологии театрализованной направленности как компонента педагогического обеспечения формирования умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей обусловлена тем обстоятельством, что традиционная скромность в количестве академических часов, предоставленных учебным планом по иностранному

языку в медицинском вузе, не позволяет всецело охватить весь спектр решения задач, стоящих перед нами в вопросе формирования умений иноязычного профессионального общения при обучении будущих врачей. А одним из показателей овладения продвинутыми коммуникативными умениями на иностранном языке, по мнению лингводидакта

С. Г. Тер-Минасовой [22], является выразительность речи, произношение и интонация, использование невербальных средств (жесты, мимика), готовность к публичным выступлениям, на обучение которых тоже требуется определенное время. Применение арт-технологии театрализованной направленности в подготовке будущих врачей способствует разрешению данных задач в овладении эффективными коммуникативными умениями на иностранном языке. Помимо этого, реализация данной арт-технологии способствует творческой самореализации личности будущего врача через театральную деятельность, что также является немаловажным фактором в овладении устойчивыми умениями общения на иностранном языке в рамках профессии.

Отметим, что арт-технология театрализованной направленности является для нас компо-

нентом-«украшением» педагогического обеспечения формирования умений иноязычного профессионального общения в подготовке будущих врачей СурГУ, способствует активизации индивидуальных возможностей личности будущих врачей, погружению в аутентичную атмосферу театра на иностранном языке. Талант сценического воплощения студентов-лечебников и педиатров оставляет незабываемые впечатления у зрителей, обогащает представления о важности культуры и искусства в становлении личности специалиста, способствует популяризации и вовлечению в коммуникацию на иностранном языке (рис. 2).

Основой технологического паспорта занятий арт-технологии театрализованной направленности является замысел постановки и период подготовки, проведение театрализованного представления, рефлексия (табл. 3).



Рис. 2. Театральное представление на иностранном языке (английском) по произведению У. Шекспира «Много шума из ничего» – «Much ADO About Nothing»

Примечание: фото автора.

Таблица 3

**Содержание и этапы реализации театрализованного представления «Театральный рецепт»**

Этап/цель	Алгоритм действий будущих врачей	Коммуникативные умения на иностранном языке
1. Замысел и подготовка. Цель: определение постановки произведения (в которых упоминаются врачи) и составление сценария; уточнение параметров: время, место, количество участников; ролевые характеристики персонажей; подготовка информационно-технических средств проведения; определение состава членов экспертной комиссии оценки театрализованного представления	1. Выбирают произведение для постановки, жанр. 2. Составляют сценарий и отбирают языковой материал. 3. Определяются с ролевыми характеристиками персонажей. Составляют и заучивают тексты. 4. Выполняют речевые упражнения для произношения и интонации по аутентичным образцам. 5. Проводят репетиции спектакля с полным языковым погружением	Умение регулировать коммуникативные действия в командной работе

Этап/цель	Алгоритм действий будущих врачей	Коммуникативные умения на иностранном языке
2. Проведение. Цель: проведение театрализованного представления; оценка экспертной комиссии по критериям: язык, артистизм, сплоченность работы участников	Разыгрывают театрализованное представление перед приглашенными зрителями (студенты, школьники, преподаватели, педагоги и т. д.)	Умение публичного выступления
3. Рефлексия. Цель: произвести оценку и анализ коммуникативной деятельности участников театрализованного представления	1. Обмениваются мнениями о трудностях, предъявленных в период подготовки и проведения театрализованного представления и способах их преодоления. 2. Проходят анкетирование «Оценка коммуникативной деятельности». Инструкция: да – 5 баллов; нет – 0 баллов; 6-й вопрос – развернутое высказывание – 5 баллов. Фрагменты вопросов: 1) Чувствуете ли вы себя достаточно уверенным, когда приходится говорить на иностранном языке перед группой людей? 2) Можете ли вы вовлечь человека в коммуникацию на иностранном языке: создать у него положительный настрой? 3) Я способен (-на) быстро усваивать большие объемы информации на иностранном языке; 4) Считаете ли вы, что коммуникация на иностранном языке принесет вам пользу в вашей будущей профессии? 5) Как вы восполняете коммуникативно-языковые пробелы, если они у вас есть?	Умение оценивать свою коммуникативную деятельность и участников и выявлять способы восполнения «дефицитов» в языковых средствах для реализации своих потребностей

*Примечание:* составлено автором.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В условиях основных тенденций современного высшего образования качественная профессионально-языковая подготовка будущих врачей проявляется в гибкой адаптации преподавателей к реализации потребностей будущих врачей, способных и готовых к иноязычному общению в профессиональных целях, в отборе и разработке методов и средств, направленных на обогащение традиционных представлений изучения иностранного языка в медицинском вузе.

Изученный нами исследовательский опыт отечественных и зарубежных ученых-практиков, раскрывающих способы применения элементов видов искусств в сочетании с общедидактическими принципами обучения в медицинском образовании, представленные

в виде арт-технологий, способствовал теоретико-педагогической рефлексии автора в траектории разработки занятий на основе арт-технологий литературной, театрализованной, изобразительной направленности в качестве педагогического обеспечения формирования умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей в вузе.

В ходе проведенного нами исследования получены результаты:

– конкретизировано понятие арт-технологии формирования умений иноязычного профессионального общения у будущих врачей как педагогические формы, методы, приемы воздействия на будущих врачей с применением средств иностранного языка и элементов видов искусств для создания благоприятной комфортной среды обучения,

мотивации и активизации действий будущих врачей к устойчивому овладению умениями иноязычного общения в рамках профессии;

– разработаны и успешно внедрены в подготовку будущих врачей СурГУ занятия на основе арт-технологий литературной, театрализованной и изобразительной направленности: «Медицина в арт-декоре»; Деонтологический блокнот «Змея и чаша»; «Театральный рецепт».

Резюмируем, что целесообразность применения арт-технологий в подготовке будущих

врачей для овладения ими умениями иноязычного профессионального общения в вузе обусловливается практико-ориентированной направленностью педагогики и творческой составляющей видов искусств, синтез которых способствует не только формированию у будущих врачей умений профессионального общения на иностранном языке в нестандартно-комфортной обстановке, но и проявлению у них творчества, индивидуальных качеств, а также осмыслению и осознанию академического пути становления в профессии врача.

#### Список источников

1. Об утверждении профессионального стандарта «Врач-педиатр участковый»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 27.03.2017 № 306н. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/02.008.pdf> (дата обращения: 08.10.2025).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 04.10.2025).
3. Бурачевская Т. В., Логинова И. Н. Арт-технологии как инновационная педагогическая технология // Мастерство педагога: от вопросов к решениям : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 12 июня 2020 г., г. Чебоксары. Чебоксары : ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2020. С. 71–74.
4. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб. ; М. : Речь, 2021. 189 с.
5. Светонослова Л. Г. Арт-технологии как средство формирования педагогической культуры будущего учителя // Мир науки. 2016. Т. 4, № 3.
6. Ченская А. В. Сущность понятия «педагогические арт-технологии» в контексте коррекционно-развивающей работы // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты : сб. материалов I междунар. науч. конф., 23–24 апреля 2021 г., г. Москва. М. : ООО «Когито-Центр», 2021. С. 678–686.
7. Ачаева М. С., Поспелова Н. В., Субботина Н. С. Использование арт-технологий в процессе изучения иностранного языка на младшем этапе обучения // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 6А. С. 163–168. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.29.27.024>.
8. Володина К. А. Арт-технологии и образовательный процесс в вузе // Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры: дизайн инклюзивного взаимодействия : сб. ст. IV междунар. науч.-практ. конф., 02–03 декабря 2021 г., г. Екатеринбург. Екатеринбург : Изд. дом «Ажур», 2022. С. 33–37.
9. Макковеева Ю. А. Коллаж как арт-технология в обучении иностранным языкам // Казан-

#### References

1. On approval of the Occupational standard “District pediatrician”: Order of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation of March 27, 2017, No. 306n. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/02.008.pdf> (accessed: 08.10.2025). (In Russ.).
2. Federal State Educational Standard for Higher Education. URL: <https://fgos.ru/> (accessed: 04.10.2025). (In Russ.).
3. Burachevskaya T. V., Loginova I. N. Art-tekhnologii kak innovatsionnaya pedagogicheskaya tekhnologiya. In: *Proceedings of the All-Russian Research-to-Practice Conference with International Participation “Masterstvo pedagoga: ot voprosov k resheniyam”*, June 12, 2020, Cheboksary. Cheboksary: LLC “Center of Scientific Cooperation ‘Interactive plus’”; 2020. p. 71–74. (In Russ.).
4. Lebedeva L. D. Praktika art-terapii: podkhody, diagnostika, sistema zanyatyy. St. Petersburg/Moscow: Rech; 2021. 189 p. (In Russ.).
5. Svetonosova L. G. Art-technologies as a means of formation of future teacher’s pedagogical culture. *World of Science*. 2016;4(3). (In Russ.).
6. Chenskaya A. V. The essence of the concept of “pedagogical art technologies” in the context of correctional and developmental work. In: *Proceedings of the 1st International Scientific Conference “Defektologiya v svete sovremennykh neyronauk: teoreticheskie i prakticheskie aspekty”*, April 23–24, 2021, Moscow. Moscow: LLC “Cogito-Tsentr”; 2021. p. 678–686. (In Russ.).
7. Achaeva M. S., Pospelova N. V., Subbotina N. S. The use of art technologies in the process of learning a foreign language at the junior stage of education. *Pedagogical Journal*. 2023;13(6A):163–168. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.29.27.024>. (In Russ.).
8. Volodina K. A. Art technologies and educational process at the university. In: *Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference “Extrability as a phenomenon of inclusive culture: Formation of an inclusive culture in the digital space”*, December 2–3, 2021, Yekaterinburg.

- ский вестник молодых ученых. 2018. Т. 2, № 5. С. 26–30.
10. Сокол А. Ф., Шурупова Р. В. Значение литературы и искусства в становлении и гуманизации личности будущего врача // Сеченовский вестник. 2013. № 2. С. 65–69.
  11. Kitch A. Natural Medicine in *All's Well that Ends Well* and *Macbeth* // Shakespeare's Theater of Nature. Palgrave Studies in Literature, Science and Medicine. Cham : Palgrave Macmillan, 2025. Chap. 6. P. 159–186. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-78082-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-031-78082-0_6).
  12. Кропачева М. Л. Приобщение студентов медицинского вуза к профессиональной этико-деонтологической культуре (на материале преподавания гуманитарных дисциплин) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2012. 23 с.
  13. Левина М. А. Культурообразующие основы профессионально-этической подготовки студентов медицинского университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 30 с.
  14. Казимиров В. В., Шермер Е. О. Театр в жизни студента-медика и его влияние на формирование личности // Арт-терапия. Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. материалов II Междунар. науч.-практич. конф., 20 апреля 2023 г., г. Кемерово. Кемерово : Кемеровский государственный медицинский университет Минздрава России, 2023. С. 217–226.
  15. Marzi T., Adembri C., Vignozzi L. et al. Medicine at theatre: A tool for well-being and health-care education // BMC Medical Education. 2025. Vol. 25, no. 1. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06793-9>.
  16. Ибрагимова Д. Использование театрализации в процессе обучения иностранному языку студентов // Общество и инновации. 2021. Т. 2, № 2/S. С. 675–682. <https://doi.org/10.47689/2181-1415-vol2-iss2/S-pp675-682>.
  17. Альшевская В. А. Арт-педагогические техники на занятиях по медицинскому русскому языку как один из способов поддержания психологического здоровья студентов // Арт-терапия. Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. материалов II Междунар. науч.-практич. конф., 20 апреля 2023 г., г. Кемерово. Кемерово : Кемеровский государственный медицинский университет Минздрава России, 2023. С. 20–25.
  18. Гурьянова Е. Н. Обучающий потенциал произведений мировой живописи на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2019. № 3. С. 60–69.
  19. Нefeldова М. А. Коллажирование и персонализированное обучение иностранному языку // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2025. № 1. С. 243–247.
  9. Makkoveeva J. Collage as art technology in language teaching. *Kazan Bulletin of Young Scientists*. 2018; 2(5):26–30. (In Russ.).
  10. Sokol A. F., Shurupova R. V. The role of literature and art in formation and humanization of a future doctor's individual qualities. *Sechenov Medical Journal*. 2013;(2):65–69. (In Russ.).
  11. Kitch A. Natural Medicine in *All's Well that Ends Well* and *Macbeth*. Shakespeare's Theater of Nature. Palgrave Studies in Literature, Science and Medicine. Cham: Palgrave Macmillan; 2025. Chap. 6. p. 159–186. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-78082-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-031-78082-0_6).
  12. Kropacheva M. L. Priobshchenie studentov meditsinskogo vuza k professionalnoy etiko-deontologicheskoy kulture (na materiale prepodavaniya gumanitarnykh distsiplin). Extended abstract of Cand. Sci. (Pedagogy) Thesis. Izhevsk; 2012. 23 p. (In Russ.).
  13. Levina M. A. Kulturoobrazuyushchie osnovy professionalno-eticheskoy podgotovki studentov meditsinskogo universiteta. Extended abstract of Cand. Sci. (Pedagogy) Thesis. Moscow; 2012. 30 p. (In Russ.).
  14. Kazimirov V. V., Shermer E. O. Theater in the life of a medical student and its influence on the personality development. In: *Proceedings of the 2nd International Research-to-Practice Conference "Art-terapiya. Fundamentalnye i prikladnye nauchnye issledovaniya: aktualnye voprosy, dostizheniya i innovatsii"*, April 20, 2023, Kemerovo. Kemerovo: Kemerovo State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation; 2023. p. 217–226. (In Russ.).
  15. Marzi T., Adembri C., Vignozzi L. et al. Medicine at theatre: A tool for well-being and health-care education. *BMC Medical Education*. 2025;25(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06793-9>.
  16. Ibragimova D. The use of theatricalization in the process of teaching a foreign language of students. *Society and innovation*. 2021;2(2/S):675–682. <https://doi.org/10.47689/2181-1415-vol2-iss2/S-pp675-682>. (In Russ.).
  17. Alshevskaya V. A. Art-pedagogical techniques in medical Russian classes as one of the ways to maintain students' psychological health. In: *Proceedings of the 2nd International Research-to-Practice Conference "Art-terapiya. Fundamentalnye i prikladnye nauchnye issledovaniya: aktualnye voprosy, dostizheniya i innovatsii"*, April 20, 2023, Kemerovo. Kemerovo: Kemerovo State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation; 2023. p. 20–25. (In Russ.).
  18. Guryanova E. N. The teaching potentiality of fine arts in the foreign language classroom at the University. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*. 2019;(3):60–69. (In Russ.).
  19. Nefedova M. A. The process of collage-making and personalized foreign language training. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo*

20. Сурдина Е. В. Методы и формы обучения иностранному языку студентов медицинского вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 4.
21. Tsarskaya T. S., Chesnokova N. E., Sergienko N. A. Introduction to Medical English. Surgut : SurGU Publishing Center, 2022. 27 p.
22. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000. 262 с.
20. *gosudarstvennogo universiteta*. 2025;(1):243–247. (In Russ.).
20. Surdina E. V. Methods and forms of foreign language training of medical students. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2023;11(4). (In Russ.).
21. Tsarskaya T. S., Chesnokova N. E., Sergienko N. A. Introduction to Medical English. Surgut: SurGU Publishing Center; 2022. 27 p.
22. Ter-Minasova S. G. *Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya*. Moscow: Slovo; 2000. 262 p. (In Russ.).

#### Информация об авторе

**Т. С. Царская** – старший преподаватель;  
<https://orcid.org/0000-0001-7659-8481>,  
[zts40@mail.ru](mailto:zts40@mail.ru)

#### About the author

**T. S. Tsarskaya** – Senior Lecturer;  
<https://orcid.org/0000-0001-7659-8481>,  
[zts40@mail.ru](mailto:zts40@mail.ru)