



Педагогика:

история, перспективы

Pedagogy: History, Prospects

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ
РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ

- ___ Образование и социум
- ___ Управление образованием
- ___ Коррекционная педагогика
- ___ Инновационные практики образования
- ___ Прикладные аспекты педагогических исследований
- ___ Теория и методика профессионального образования
- ___ Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования

Педагогика: история, перспективы

Международный научный рецензируемый журнал Том 9 № 3 2026

Электронный адрес журнала: <http://dpo-journal.ru>

Главной целью международного научного журнала является освещение результатов научно-исследовательской деятельности российских и зарубежных ученых по вопросам образования, обучения и воспитания, привлечение внимания к наиболее актуальным проблемам и перспективным направлениям развития науки в данных направлениях, развитие международного межкультурного сотрудничества, а также предоставление ученым возможности публиковать результаты собственных исследований и обмениваться мнениями между исследователями различных регионов, формируя открытую научную полемику, что способствует налаживанию научных связей и помогает развитию единого информационного пространства научной коммуникации в сфере образования.

Журнал публикует оригинальные статьи, содержащие анализ актуальных для современной науки проблем и результаты исследований специалистов. Журнал рассчитан на научных работников, докторантов, аспирантов, соискателей ученых степеней, магистрантов, преподавателей высшей школы Российской Федерации, стран СНГ и дальнего зарубежья и призван содействовать интеграции российских молодых ученых-исследователей в европейское научное пространство.

Редакция журнала имеет институт рецензирования для экспертной оценки присылаемых рукописей статей, деятельность которого определяется «Положением о рецензировании», утверждённым Редколлегией журнала.

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

Педагогические науки:

- *Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования*
- *Теория и методика обучения и воспитания (по областям)*
- *Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры*
- *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*
- *Теория и методика профессионального образования*
- *Теория и практика управления образованием*

Психологические науки:

- *Социальная психология, социология и психология личности*
- *Педагогическая и возрастная психология*
- *Коррекционная психология и дефектология*

Филологические науки

- *Русская литература и литературы народов Российской Федерации*
- *Фольклористика*
- *Русский язык. Языки народов России*
- *Языки народов зарубежных стран*
- *Медиакоммуникации*

Главный редактор

Игнатович Владлен Константинович – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ).

Научные редакторы

Гелясина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»

г. Витебск, Республика Беларусь

Елагина Вера Сергеевна – профессор, доктор педагогических наук, научный сотрудник Центра информатизации профессионального образования и педагогических исследований ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования».

г. Челябинск, Россия.

Ответственный редактор за выпуск

Слободчиков Илья Михайлович – чл-корр РАЕН, профессор, доктор психологических наук, профессор Института Русского языка РУДН, зав. лаб. психолого-педагогического сопровождения развития творческой личности Института Художественного Образования и Культурологии РАО

Редакторы англоязычных текстов

Паланто Анна Сергеевна – Московский городской педагогический университет
г. Москва, Россия

Игнатович Арина Владленовна – Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ)
г. Москва, Россия

Ответственный секретарь журнала

Игнатович Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)
г. Краснодар, Россия

Адрес редакции журнала

Педагогика: история, перспективы / Pedagogy: history, prospects.

350080, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Трамвайная, 2/6, офис №3

Тел/факс: +7 861 203 51 61

+7 (905) 471 31 94 (по вопросам публикации и сотрудничества)

e-mail: dro18@yandex.ru (по вопросам публикации и сотрудничества)

Редакционный Совет***Главный редактор***

Игнатович Владлен Константинович – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID (Web of Science): AAD-6776–2019

г. Краснодар, Россия

Научный редактор

Елагина Вера Сергеевна – профессор, доктор педагогических наук, научный сотрудник Центра информатизации профессионального образования и педагогических исследований ГБУ ДПО «Челябинский институт развития профессионального образования».

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>

г. Челябинск, Россия.

Научный редактор

Гелясина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

г. Витебск, Республика Беларусь

Бессонова Ольга Леонидовна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой английской филологии, Донецкий национальный университет; г. Донецк, Украина; профессор кафедры англистики и американистики Университета Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>

г. Трнава, Словакия

Бугаев Николай Иннокентьевич – кандидат филологических наук, Институт развития образования и повышения квалификации им. С.Н.Донского–II; Информационно-образовательный центр “Круг (“Эргиир”)

г. Якутск, Россия

Будаева Татьяна Чагдуровна – кандидат педагогических наук, Первый заместитель Начальника Департамента образования и науки ЧАО,
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4159-6371>
г. Москва, Россия

Быкасова Лариса Владимировна – доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4866-1222>
г. Таганрог. Россия

Варечкова Любица – доктор философии, Институт менеджмента Университета Св. Кирилла и Мефодия
Scopus Author ID: 57214638078
г. Трнава, Словакия

Гребенникова Вероника Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, декан, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>
г. Краснодар. Россия

Голованов Виктор Петрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией детства НП Центр науки, образования и культуры «Обнинский полюс», заместитель председателя научного совета по дополнительному образованию детей при отделении образования и культуры Российской академии образования, Заслуженный учитель РФ, Почетный работник сферы молодежной политики РФ, советник Российской Федерации 3 класса
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>
г. Москва, Россия

Дыбовский Александр Сергеевич – кандидат филологических наук, профессор, Школа языка и культуры аспирантуры, В 2019–2022 годах – приглашенный научный сотрудник кафедры сравнительного изучения языков и культур Высшей школы Осацкого университета; доцент Дальневосточного федерального университета (кафедра японоведения)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>
г. Токио, Япония – г. Владивосток, Россия

Игнатович Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID (Web of Science): AAD-7258-2019
г. Краснодар, Россия

Ковригина Лариса Валентиновна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8421-1045>

г. Новосибирск, Россия

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>

г. Москва, Россия

Левицкий Андрей Эдуардович – доктор филологических наук, зам.декана по науке факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации

г. Москва, Россия

Мамбеталина Алия Сактагановна – PhD психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

ScopusAuthorID: 55704832000

г. Астана, Казахстан

Нурадинов Алмат Сабитович – доцент, PhD психологических наук. Доцент кафедры психологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7804-3743>

ScopusAuthorID: 57216185790

г. Астана, Казахстан

Патюкова Регина Валерьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью, Кубанский государственный университет, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5702-1150>

ScopusAuthorID: 57189048277

г. Краснодар, Россия

Петровский Вадим Артурович – профессор, доктор психологических наук, ректор Института консультативной психологии, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ «Высшая школа экономики», ординарный профессор НИУ ВШЭ, Член-корреспондент Российской академии образования

г. Москва, Россия

Пименова Марина Владимировна – доктор филологических наук, профессор, ректор ЧОУ ВО Институт иностранных языков,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5918-974X>
г. Санкт–Петербург, Россия

Позднякова Оксана Константиновна – профессор, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7602-236X>
г. Самара. Россия

Поорова Эдита – доктор (теория обучения английского языка и педагогика высшего учебного заведения), зам. декана факультета социальных наук по международным связям Университета Св. Кирилла и Мефодия в г. Трнаве
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9877-1118>
г. Трнава Словакия

Приступа Елена Николаевна – доктор педагогических наук, профессор. Директор федерального государственного бюджетного научного учреждения "Институт развития. здоровья и адаптации ребёнка"
Scopus Author ID: 57093990600
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>
г. Москва, Россия

Соломатина Галина Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры дефектологии и специальной психологии. Кубанский государственный университет
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2603-2575>
WOS ID :JKI-5177-2023
г. Краснодар, Россия

Слободчиков Илья Михайлович – чл-корр РАН, профессор, доктор психологических наук, профессор Института Русского языка РУДН, зав. лаб. психолого-педагогического сопровождения развития творческой личности Института Художественного Образования и Культурологии РАО
г. Москва, Россия

Сухомлинова Марина Валерьяновна – профессор, кандидат педагогических наук, доктор социологических наук, Международный языковой бизнес-сервис ESZETT, член Российского профессорского собрания, член Общества социологов России
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>
г. Аннандейл, шт. Вирджиния, США

Уразалиева Гульшат Кулумжановна – кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-7527>

г. Москва, Россия

Файн Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, главный эксперт РОСДЕТЦЕНТРА, региональный координатор патриотического воспитания и наставничества; Областное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Еврейской автономной области», региональный координатор НПЦ «Холокост»; Заслуженный работник образования ЕАО; Почётный работник общего образования РФ, член-корреспондент Международной Академии педагогического образования (МАНПО); действительный член Российской академии социальных наук (РАСН);

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

г. Биробиджан, Еврейская автономная область, Россия

Федотенко Инна Леонидовна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Член Учредительного Совета Ассоциации Профессоров Славянских стран (АПСС София, Болгария), Член-корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО) Почетный работник высшего профессионального образования

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>

г. Тула, Россия

Щербина Анна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ), Член–корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

г. Москва, Россия

Якушкина Марина Сергеевна – доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теории формирования образовательного пространства Содружества Независимых Государств, Санкт–Петербургский филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>

г. Санкт–Петербурге, Россия

Editorial Council

Chief Editor

Vladlen K. Ignatovich – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID (Web of Science): AAD-6776-2019
Krasnodar, Russia

Scientific Editor

Vera S. Elagina, professor – doctor of pedagogical sciences, research fellow at the Center for Informatization of Professional Education and Pedagogical Research of the State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Chelyabinsk Institute for the Development of Professional Education”.
ORCID ID: <https://orcid.org/000-0003-2469-9285>
Chelyabinsk, Russia

Scientific Editor

Elena V. Gelyasina – PhD in Pedagogy, Associate Professor. Head of the Department of Pedagogy, Private Methods and Education Management
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>
Vitebsk, Belarus

Olga L. Byessonova – Doctor of Philology, Professor, Head of English Philology Department, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine; Professor of the British and American Studies Department, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>
Trnava, Slovakia

Nikolay I. Bugaev – Candidate of Philological Sciences, Institute for the Development of Education and Further Training S.N. Donskoy-II; Information and educational center “Circle (“Ergiyir”)”.
Yakutsk, Russia

Tatyana Budaeva – Candidate of Pedagogical Sciences, First Deputy Head of the Department of Education and Science of the Chukotka Autonomous Okrug,
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4159-6371>
Moscow, Russia.

Larisa V. Bykasova – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, General Pedagogic Department, Rostov State Economic University (RINE), Chekhov Taganrog Institute (branch)
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4866-1222>
Taganrog, Russia

Lubica Vareckova – Doctor of Philosophy, Institute of Management, Saint Cyril and Methodius University in Trnava,
Scopus Author ID: 57214638078
Trnava, Slovakia

Veronika M. Grebennikova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Dean, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>
Scopus ID: 56530681200
Krasnodar, Russia

Viktor P. Golovanov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Childhood Laboratory of NP Center for Science, Education and Culture "Obninsk Pole", Deputy Chairman of the Scientific Council for Supplementary Education of Children at the Department of Education and Culture of the Russian Academy of Education Honored Teacher of the Russian Federation, Advisor to the Russian Federation of the 3rd Grade
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>
Moscow, Russia

Alexander S. Dybovsky – Candidate of Philology, Honorary Professor of the School of Language and Culture of the Osaka University Graduate School. In 2019–2020, invited researcher of the Department of Comparative Study of Languages and Cultures of the Osaka University Graduate School; Assistant Professor at the Far Eastern Federal University.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>
Tokyo, Japan – Vladivostok, Russia

Svetlana S. Ignatovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID (Web of Science): AAD-7258-2019
Krasnodar, Russia

Larisa V. Kovrigina – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Speech Therapy and Children's Speech, Novosibirsk State Pedagogical University.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8421-1045>
r. Novosibirsk, Russia

Vladimir T. Kudryavtsev – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the UNESCO International Department «Cultural–historical psychology of childhood», Moscow State University of Psychology and Pedagogy (MGPU),
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9283-6272>
Moscow, Russia

Andrei E. Levitsky – Doctor of philological Sciences, Professor, Deputy Dean of the faculty of foreign languages for scientific work, Professor, Department of linguistics, translation and intercultural communication of the faculty of foreign languages and regional studies Moscow state University named after M. V. Lomonosov
Moscow, Russia

Alia S. Mambetalina – PhD Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4158-8368>
Scopus Author ID: 55704832000
Astana, Kazakhstan

Almat S. Nuradinov, PhD Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,
ORCID id : <https://orcid.org/0000-0002-7804-3743>
ScopusAuthorID: 57216185790
Astana, Kazakhstan

Regina V. Patyukova – Doctor of Philology, Professor of Advertising and Public Relations, Kuban State University, Corresponding Member of the Academy of Ped. and Social Sciences.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5702-1150>
Scopus Author ID: 57189048277
Researcher ID (Web of Science): j-8436-2016
Krasnodar, Russia

Vadim A. Petrovskii – Doctor of Psychology, Professor, Rector of the Institute of Consultative Psychology, Professor of the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences of Higher School of Economics, ordinary Professor of HSE, corresponding Member of the Russian Academy of Education.
Moscow, Russia

Marina V. Pimenova – Doctor of Philology, Professor, Rector of the Institute of Foreignlanguages
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5918-974X>
Scopus Author ID: 46861241300
Saint Petersburg,

Oksana K. Pozdnyakova – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Samara State Social Pedagogical University
Samara. Russia

Elena N. Pristupa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute for Child Development, Health and Adaptation”.
Scopus Author ID: 57093990600
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>
Moscow, Russia

Galina N. Solomatina – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor in the Department of Defectology and Special Psychology
Kuban State University
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2603-2575>
WOS ID :JKI-5177-2023
Krasnodar, Russia

Ilia M. Slobodchikov – Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Professor, Doctor of Psychology, Professor of the Russian Language Institute, Head of the Laboratory for Psychological and Pedagogical Support for the Development of Creative Personality at the Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education
Moscow, Russia

Marina V. Sukhomlinova – Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Sociological Sciences. International Language Business Service "ESZETT".
The Member of the Professor's Assembly and the Member of the Sociologists' Society in Russia.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>
Annandale, Virginia, USA

Gulshat K. Urazalieva – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Russian state University for the Humanities
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-000-7976-7527>
Scopus Author ID: 6505920534
Moscow, Russia

Tatyana A. Fayn – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical Management, Regional state Autonomous educational institution of additional professional education, Honored worker of education of the Jewish Autonomous region. Honorary worker of General education of the Russian Federation. Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science"; full member of the Russian Academy of social Sciences.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>
Birobidzhan, Jewish Autonomous region, Russia

Inna L. Fedotenko – Professor, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Member of the Founding Council of the Association of the Professors from Slavonic Countries (APSC, Sofia, Bulgaria). Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science" (MANPO)
Honorary Worker of Higher Professional Education,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>
Scopus Author ID: 8450839800
Tula, Russia

Anna I. Scherbina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University (MSPU), Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education (IAPE)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

Moscow, Russia

Marina S. Yakushkina – Doctor of Pedagogics, the Head of the Laboratory, The Branch of The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education», in St. Petersburg,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>

Scopus Author ID: 57200566200

St. Petersburg, Russia,

СОДЕРЖАНИЕ**CONTENTS**

<i>Общие вопросы педагогики и истории образования</i>		<i>General issues of pedagogy and history of education</i>	
Голованов В.П. г. Москва, Россия История проблематики научных исследований в области современной педагогики дополнительного образования детей (вторая половина XIX века – первая половина XXI века)	14	V.P.Golovanov Moscow, Russia History of the problems of scientific research in the field of modern pedagogy of additional education of children (the second half of the XIX century – the first half of the XXI century).	
<i>Теория и методика обучения и воспитания</i>		<i>Theory and methodology of teaching and upbringing</i>	
Ванесян А.А., Игнатович С.С. г. Краснодар, Россия Особенности развития мотивационной сферы подростков в процессе обучения	37	A.A. Vanesyan, S.S. Ignatovich, Krasnodar, Russia Features of the development of the motivational sphere of adolescents in the learning process	
Паланто А.С. г. Москва, Россия Игнатович С.С. г. Краснодар, Россия Использование методов интенсивного обучения в процессе формирования коммуникативной транслингвальной компетентности старшеклассников (на примере изучения испанского языка)	54	Palanto A.S. Moscow, Russia S.S. Ignatovich, Krasnodar, Russia Features of Teaching, Developing Skills in Oral Business Communication in Spanish for High School Students (using the example of learning spanish)	
<i>Психологические науки</i>		<i>Psychological Sciences</i>	
Мартыникова И.С., Игнатович С.С., Игнатович В.К. г. Краснодар, Россия Профилактика агрессивного поведения младших школьников: результаты апробации и перспективы внедрения комплексной модели психолого-педагогического сопровождения	87	Martynnikova I.S., Ignatovich S.S., Ignatovich V.K. Krasnodar, Russia Prevention of Aggressive Behavior in Primary School Children: Results of the Pilot Testing and Prospects for Implementing a Comprehensive Model of Psychological and Pedagogical Support	
Ташу Д.А., Игнатович С.С., г. Краснодар, Россия Психологические и возрастные предпосылки возникновения девиантного поведения в подростковом возрасте	100	D.A. Tashu, S.S. Ignatovich Krasnodar, Russia Psychological and Age-Related Prerequisites for the Emergence of Deviant Behavior in Adolescence	
<i>Информация для авторов</i>	132	<i>Information for Authors</i>	



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2026-9-3-14-36

УДК 374.31-027.21(470) «185/205»

EDN [PTXNDP](#)

ИСТОРИЯ ПРОБЛЕМАТИКИ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИКИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ (вторая половина XIX века – первая половина XXI века)

Виктор Петрович Голованов

Центр развития образования, науки и культуры «Обнинский полис»

г. Москва, Россия

<https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>

vpgolovanov@mail.ru

Аннотация. Введение: В статье представлен историко-педагогический анализ эволюции научно-исследовательской проблематики в области педагогики дополнительного (внешкольного) образования детей в России на протяжении полутора веков со второй половины XIX века по первую половину XXI века. Автор выделяет и характеризует четыре ключевых этапа развития научной мысли: дореволюционный (становление внешкольного образования), советский (развитие системы внешкольного воспитания), постсоветский (смена парадигмы и переход к понятию «дополнительное образование») и современный (цифровизация и персонализация). На основе ретроспективного анализа раскрывается смещение исследовательских акцентов от вопросов социальной компенсации и идеологического воспитания к проектированию гибких индивидуальных образовательных траекторий, инклюзии и развитию кадрового потенциала. Актуальность обусловлена необходимостью переосмысления исторического опыта для преодоления современных вызовов (цифровизации, индивидуализации, персонализации и стандартизации). *Цель исследования* – выявить, систематизировать и содержательно охарактеризовать ключевые этапы, смену методологических парадигм и трансформацию исследовательской проблематики от дореволюционного внешкольного образования, советского внешкольного воспитания до современных персонифицированных моделей ДОД. **Материалы и методы:** Источниковую базу исследования составили историко-педагогические труды, нормативно-правовые акты, программно-методические документы, а также монографии и диссертационные исследования ведущих отечественных ученых разных периодов (вторая половина XIX века – первая половина XXI века). В качестве ведущих методов использовались: сравнительно-исторический и логический анализ, а

© Голованов В.П.; «Педагогика: история, перспективы» 2026

также метод исторической периодизации и терминологический анализ педагогических концепций. **Методология исследования:** источниковедческий, системно-деятельностный, сравнительно-исторический и системно-деятельностный и культурологический подходы, метод исторической периодизации и терминологический анализ педагогических концепций. **Результаты исследования:** Автором разработана и обоснована четырехэтапная периодизация развития исследовательской проблематики ДОД: *дореволюционный этап* (педагогика «разумного досуга» и компенсаторная функция); *советский этап* (идеологизация, теория коллектива и массовое развитие детского творчества); *постсоветский этап* (деидеологизация, нормативное закрепление статуса ДОД, лично-ориентированный персонифицированный подход); *современный этап* (цифровая трансформация, инклюзия, развитие soft skills и сетевое взаимодействие). Доказано, что вектор научных исследований сместился от социально-благотворительного призора и жесткого государственного заказа к развитию человеческого потенциала и субъектности ребенка. **Выводы и заключения:** Проведенный анализ демонстрирует, что научная проблематика ДОД всегда чутко реагировала на социально-политические и экономические запросы государства. Обобщение исторического опыта позволяет утверждать, что современная педагогика ДОД не должна развиваться изолированно; ее суверенность обеспечивается преемственностью лучших отечественных традиций. Практическая значимость результатов заключается в возможности использования выявленных закономерностей для прогнозирования рисков и проектирования эффективных регионально-муниципальных систем и персонифицированных программ дополнительного образования в первой половине XXI века.

Ключевые слова: внешкольное образование, внешкольное воспитание, дополнительное образование детей, история педагогики, научная проблематика, периодизация, персонализация, методология образования, цифровая трансформация, человеческий потенциал

Для цитирования: Голованов В.П. История проблематики научных исследований в области современной педагогики дополнительного образования детей (вторая половина XIX века – первая половина XXI века) // Педагогика: история, перспективы. 2026. Том .9 № 3 . С. 14-36 EDN [PTXNDP](#), DOI: 10.17748/2686–9969–2026-9-3-14-36

Original article

HISTORY OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE FIELD OF PEDAGOGY OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

(the second half of the XIX century – the first half of the XXI century)

Victor P. Golovanov

Center for the Development of Education, Science and Culture "Obninsk Polis"

Moscow, Russia

<https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>

vpgolovanov@mail.ru

Abstract. Introduction: The article presents a historical and pedagogical analysis of the evolution of research problems in the field of pedagogy of additional (out-of-school) education of children in Russia during a century and a half from the second half of the XIX century to the first half of the XXI century. The author identifies and characterizes four key stages in the development of scientific thought: pre-revolutionary (the formation of out-of-school education), Soviet (development of the system of out-of-school education), post-Soviet (paradigm shift and transition to the concept of "additional education") and modern (digitalization and personalization). Based on the retrospective analysis, the shift of research emphasis from the issues of social compensation and ideological education to the design of flexible individual educational trajectories, inclusion and development of human resources is revealed. The relevance is due to the need to rethink historical experience to overcome modern challenges (digitalization, individualization, personalization and standardization). The purpose of the study is to identify, systematize and substantively characterize the key stages, the change of methodological paradigms and the transformation of research issues from pre-revolutionary out-of-school education, Soviet out-of-school education to modern personalized models of preschool education.

Materials and methods: The source base of the research consists of historical and pedagogical works, normative legal acts, program and methodological documents, as well as monographs and dissertation studies of leading Russian scientists of different periods (the second half of the XIX century – the first half of the XXI century). The following methods were used: comparative-historical and logical analysis, as well as the method of historical periodization and terminological analysis of pedagogical concepts.

Research methodology: source studies, system-activity, comparative-historical, system-activity and culturological approaches. The method of historical periodization and terminological analysis of pedagogical concepts.

Research results: The author has developed and substantiated a four-stage periodization of the development of the research problems of preschool education: *the pre-revolutionary stage* (pedagogy of "reasonable leisure" and the compensatory function); *the Soviet stage* (ideologization, collective theory and mass development of children's creativity); *the post-Soviet stage* (de-ideologization, normative consolidation of the status of preschool education, personality-oriented personalized approach); *the current stage* (digital transformation, inclusion, development of soft skills and network interaction). It is proved that the vector of scientific research has shifted from social and charitable supervision and strict state order to the development of human potential and subjectivity of the child.

Discussion and conclusions: The analysis demonstrates that the scientific problems of preschool education have always been sensitive to the socio-political and economic needs of the state. The generalization of historical experience allows us to as-

sert that modern pedagogy of preschool education should not develop in isolation; its sovereignty is ensured by the continuity of the best domestic traditions. forecasting risks and designing effective regional and municipal systems and personalized programs of additional education in the first half of the XXI century.

Keywords: out-of-school education, out-of-school education, additional education for children, history of pedagogy, scientific issues, periodization, personalization, methodology of education, digital transformation, human potential

For citation: Golovanov V.P. History of the problems of scientific research in the field of modern pedagogy of additional education of children (the second half of the XIX century – the first half of the XXI century). Pedagogy: history, prospects. 2026. Volume.9 № 3. P. 14-36 EDN PTXNDP, DOI: 10.17748/2686–9969–2026-9-3-14-36

Введение

Актуальность. Возникновение истоков феномена современного дополнительного образования детей относится к концу XIX – началу XX вв. В современных социокультурных условиях возникает необходимость осмысления исторического опыта пути пройденного сферой внешкольного образования, внешкольного воспитания и дополнительного образования детей. Эволюция отечественного дополнительного образования прошла путь от внешкольного воспитания второй половины XIX века до современных личностно-ориентированных моделей. Исследование этого процесса актуально для решения ключевых задач сферы современного дополнительного образования детей (ДОД). Научные исследования охватывают переход от благотворительных инициатив к советской идеологической системе и современной цифровизации. Исследование направлено на выявление исторических этапов, методологических сдвигов и ключевых тенденций в развитии педагогической мысли, охватывая период от внешкольного воспитания до современного дополнительного образования. Анализ обеспечивает систематизацию историко-педагогического знания для проектирования современных моделей образовательной деятельности.

В работе поставлена цель – структурировать развитие научной проблематики от дореволюционного «внешкольного воспитания» до современных экосистем. Исследование базируется на сравнительно-историческом и системном подходах для выявления закономерностей, влияющих на проектирование будущего дополнительного образования детей.

Основная часть. Периодизация научных исследований в области ДОД

Эволюция исследовательской проблематики в сфере дополнительного образования детей (ДОД) в России носит дискретно-непрерывный характер. Изменение научных ориентиров всегда выступало зеркалом социально-экономических трансформаций общества.

На основе историко-педагогического анализа авторами выделены четыре ключевых этапа развития научно-исследовательской мысли.

Этап 1: Дореволюционный	Этап 2: Советский	Этап 3: +Постсоветский	Этап 4: Современный
Педагогика досуга	Идеологизация и коллектив	Личностный подход	Цифровизация и экосистемы

1. Этап зарождения и дореволюционного развития внешкольного образования (вторая половина XIX в. – 1917 г.)

Формирование отечественной научно-педагогической мысли в сфере внешкольного образования во второй половине XIX – начале XX века происходило под влиянием глубоких социально-экономических трансформаций: отмены крепостного права, ускорения капиталистической модернизации и урбанизации.

Рост городского пролетариата актуализировал проблему детской безнадзорности и отсутствия доступа к системному обучению для детей из низших сословий. В этот период зарождается феномен *«внешкольного образования»*, первоначально понимаемый как компенсаторный социальный институт, призванный восполнить дефициты официальной школы и обеспечить базовую грамотность населения.

В данный период закладывался фундамент отечественной теории внешкольного образования. Первые научные изыскания носили ярко выраженный социально-компенсаторный характер. Научный интерес был сфокусирован на поиске путей преодоления безграмотности и культурной изоляции детей из беднейших слоев населения.

Этот этап связан с именами А.У. Зеленко, С.Т. Шацкого, А.А. Фортунатова, создавших первые детские клубы и объединения.

Концептуальные основы и педагогические течения

Научно-исследовательский поиск дореволюционного периода развивался по нескольким взаимосвязанным направлениям:

Педагогика «разумного досуга»: Ключевой вектор исследований был направлен на теоретическое обоснование свободной деятельности ребенка. Педагоги и общественные деятели (В.П. Вахтеров, В.И. Чарнолуский, Е.Н. Медынский, С.Т. Шацкий и др.) доказывали, что образование вне школьных стен должно опи-

ратся не на принуждение и жесткие стандарты, а на внутренний интерес, инициативу и самостоятельность учащихся [1, с. 125].

Идея «педагогизации среды»: Исследователи стремились доказать, что эффективное воспитание невозможно в изоляции от социума. Выдвигались требования интеграции усилий семьи, школы, культурно-просветительских обществ и производственной сферы.

Теория свободного воспитания: Влияние идей Л.Н. Толстого и зарубежных концепций (в частности, прагматизма Дж. Дьюи) сформировало исследовательский интерес к уникальности детской личности, развитию ее творческого потенциала без директивного давления со стороны взрослых.

Педагогика просветительства: разработка теоретических основ народных чтений, воскресных школ и детских библиотек (труды К.Д. Ушинского, В.П. Вахтерева).

Ключевые институциональные формы и их исследователи

Практическим полигоном для верификации научных гипотез выступали общественные инициативы.

В фокус внимания исследователей эпохи попадали следующие организационные формы:

Детские клубы и общества: Уникальный вклад в развитие теории коллективного воспитания внесли С. Т. Шацкий и А. У. Зеленко. Созданное ими в Москве общество «Сетлемент» (1906 г.), а затем общество «Детский труд и отдых» (1909 г.) стали первыми научно-методическими лабораториями. В их трудах исследовались механизмы детского самоуправления, роль физического труда и искусства в социализации подростков.

Летние колонии и площадки: Изучались оздоровительный и воспитательный потенциал организации летнего отдыха детей, методики проведения экскурсий и игр на открытом воздухе (исследования К.А.Эрберга).

Воскресные школы и народные читальни: Х.Д. Алчевская и ее последователи заложили методические основы неформального обучения взрослых и детей, разработав уникальные подходы к выбору литературы, проведению бесед и учету читательских интересов.

Итоги и методологические сдвиги этапа

Научная проблематика дореволюционного этапа эволюционировала *от социально-благотворительного призора* (защита детей от деструктивного влияния улицы) *к культурно-просветительской и развивающей парадигме.*

Дореволюционная педагогическая мысль внешкольного образования (вторая половина XIX в. – 1917 г.) развивалась от компенсаторного социального института к концепции свободного воспитания и педагогизации среды. Ключевые исследователи, включая В.И. Чарнолуского, В.П. Вахтерова, С.Т. Шацкого и Х.Д. Алчевскую, обосновали самостоятельность внешкольной сферы, делая акцент на детской самодеятельности, «разумном досуге» и педагогике, ориентированной на внутренний интерес ребенка. Особое место в научно-педагогическом осмыслении проблематики ДОД занимает *Евгений Николаевич Медынский* (1885–1957). Он признан первым классиком и основоположником целостной теории отечественного внешкольного образования. Медынский осуществил фундаментальный шаг в методологии, систематизировав разрозненный практический опыт общественно-просветительских инициатив конца XIX — начала XX века. [2, с. 45]

Вклад ученого в развитие исследуемой проблематики характеризуется следующими ключевыми аспектами: *Выделение теории в самостоятельную науку*: В своих знаковых трудах «*Внешкольное образование, его значение, организация и техника*» (1913) и трехтомной «*Энциклопедии внешкольного образования*» (1923) Медынский доказал, что внешкольная работа требует обособленного теоретического анализа. Он разделил классическую школьную педагогику и теорию внешкольного образования. *Идея непрерывного образования*: Ученый обосновал необходимость обучения и воспитания человека на протяжении всей его жизни. [3, с. 12] В его концепции внешкольная сфера базировалась на антропологическом подходе и естественном стремлении личности к самосовершенствованию. Медынский утверждал: «*Нет предела стремлению человека к познанию, нет предела стремлению человека к совершенствованию*». *Разработка принципов и методов*: Он детально сформулировал дидактические требования к содержанию внешкольной работы, классифицировал ее формы (библиотеки, народные дома, экскурсии, клубы) и выделил критерии профессионального мастерства для педагогов-внешкольников. Хотя концепция Е.Н. Медынского изначально была ориентирована на просвещение взрослого населения, сформулированные им принципы добровольности, учета интересов слушателей и развития субъектности легли в основу советской и современной методологии дополнительного образования детей.

Главным методологическим достижением этого периода стало признание того, что внешкольное образование имеет самостоятельную ценность, а его содержание должно строиться на принципах природосообразности, добровольности, краеведческой направленности и опоры на практическую деятельность ребенка.

Несмотря на отсутствие государственной поддержки и системного финансирования, именно в этот период были сформулированы идеи субъектности и индивидуализации, ставшие фундаментом для последующих этапов развития педагогики ДОД. Научная мысль эпохи двигалась от идеи благотворительного призора к признанию самостоятельной ценности детского свободного творчества и самодеятельности.

2. Этап становления и идеологизации советской системы внешкольного воспитания (1917 г. – конец 1980-х гг.)

Концептуальные доминанты и идеологический контекст

В советский период понятийный аппарат окончательно закрепил термин «*внешкольное воспитание*», что подчеркивало приоритет идеологических и формирующих задач над сугубо образовательными.

Научно-исследовательская мысль эпохи базировалась на ряде фундаментальных концептов:

Классовый подход и партийность: Теоретическое обоснование внешкольной работы как орудия классового воспитания и пролетарской солидарности. Огромное влияние на формирование этой парадигмы оказали труды Н.К. Крупской и А.В. Луначарского, которые рассматривали внешкольные учреждения как центры политического просвещения и организации детских масс.

Теория детского коммунистического движения: Научное осмысление деятельности Пионерской организации имени В.И. Ленина и комсомола, их тесного взаимодействия с Дворцами и Домами пионеров. Исследовались методы активизации общественной работы, развития инициативы и самостоятельности юных ленинцев.

Коллективизм как стержень воспитания: Центральной темой исследований стала педагогика коллектива. В работах А.С. Макаренко были сформулированы законы развития коллектива, принципы параллельного действия и мажорного тона, которые активно адаптировались для условий внешкольных учреждений.

Особую роль в становлении советской системы внешкольного воспитания сыграла Н.К. Крупская (1869–1939). в становлении советской системы внешкольного воспитания. Будучи председателем Главполитпросвета и фактически главным идеологом Наркомпроса, она заложила марксистско-ленинский методологический фундамент под всю внешкольную работу в СССР. Вклад Н.К. Крупской в развитие научно-исследовательской проблематики данного этапа определяется следующими ключевыми направлениями:

Государственный статус и институционализация: Крупская научно обосновала необходимость превращения разрозненных дореволюционных общественных инициатив в стройную, финансируемую государством систему учреждений. Она рассматривала внешкольную работу не как благотворительность или простое «развлечение» детей, а как мощное орудие социалистического воспитания и партийного влияния на подрастающее поколение.

Концепция политехнизма и связь с трудом: Одним из главных тезисов Крупской было требование тесной связи внешкольного воспитания с производственным трудом и научно-техническим прогрессом. Она стояла у истоков со-

здания первых станций юных техников (СЮТ) и юных натуралистов (СЮН), утверждая, что детское творчество должно носить общественно полезный характер. Она писала: *«Внешкольные учреждения должны помогать политехническому просвещению масс, развивать в детях исследовательский подход к окружающим явлениям»* [4, с. 118].

Теория пионерского движения: Крупская внесла определяющий вклад в разработку содержания, методов и форм работы Всесоюзной пионерской организации. В своих трудах (например, *«Пионердвижение как педагогическая проблема»*) она исследовала феномен детского самоуправления, романтики, игры и символики как инструментов формирования коллективизма и коммунистической морали.

Преодоление книжности общего образования: Она рассматривала внешкольные учреждения как уникальное пространство, свободное от формализма и жестких рамок традиционной школы. По ее мнению, здесь ребенок должен был получать живой практический опыт, развивать инициативу и самостоятельность через клубы, библиотеки, экскурсии и кружки.

Научные статьи и программные доклады Н.К. Крупской определили жесткую идеологическую рамку советской педагогики, но одновременно с этим именно благодаря ее усилиям внешкольное воспитание получило колоссальные государственные ресурсы, масштабную инфраструктуру (Дворцы пионеров, парки, детские театры) и профессиональный статус педагогических кадров. Научный ландшафт этого этапа определялся следующими доминантами:

Теория детского коллектива: исследование механизмов социализации личности внутри пионерской организации и Дворцов пионеров (фундаментальные труды А.С. Макаренки, Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого) [5, с. 270].

Методика коллективной творческой деятельности (КТД): обоснование коммунарского движения и развития субъектности ребенка через общественно полезный труд (исследования И. П. Иванова) [6, с. 34].

Развитие детского научно-технического и художественного творчества: научное обеспечение деятельности станций юных техников (СЮТ), юных натуралистов (СЮН), спортивных школ (исследования В.А. Сухомлинского в контексте гармоничного развития).

Эволюция исследовательской проблематики по подпериодам

Советский этап охватывает более семидесяти лет, в течение которых фокус научных интересов закономерно смещался:

1920-е – 1930-е гг. Становление и поиск форм: Исследования посвящены ликвидации безграмотности, беспризорности и созданию первых профильных учреждений – станций юных технических (СЮТ), юных натуралистов (СЮН), дет-

ских железных дорог. Наука обосновывала связь внешкольной работы с политехническим обучением и производственным трудом (идеи С. Т. Шацкого в рамках Первой опытной станции Наркомпроса).

1940-е – 1950-е гг. Военный и послевоенный периоды: Научные изыскания концентрировались на оборонно-массовой, военно-патриотической работе, тимуровском движении, а также на компенсации психологических травм военного времени через художественное творчество и юннатскую деятельность.

1960-е – 1970-е гг. Педагогика сотрудничества и массовое творчество: Период «оттепели» и последующие годы ознаменовались расцветом методики коллективной творческой деятельности (КТД), разработанной И.П. Ивановым (коммунарская педагогика). Наука обратилась к исследованию субъект-субъектных отношений, сотворчества взрослых и детей. Особое внимание уделялось развитию детской одаренности, научно-технического творчества (НТТМ) и массового спорта. В трудах В.А.Сухомлинского актуализировались идеи гуманизма и радости познания в свободное время.

1980-е гг. Кризис и преддверие реформ: В конце советской эпохи исследователи начали фиксировать нарастание формализма в пионерской и внешкольной работе. Научный поиск был направлен на преодоление застоя, демократизацию детских объединений и поиск путей интеграции школы и внешкольных учреждений.

Итоги и методологическое значение этапа. Главным достижением советского этапа стало создание *уникальной массовой инфраструктуры* внешкольного воспитания, не имевшей аналогов в мире, и ее глубокое научно-методическое обеспечение.

Наука доказала высокую эффективность коллективных форм деятельности в социализации личности. Однако жесткие рамки единой марксистско-ленинской методологии ограничивали вариативность программ и нивелировали индивидуальные образовательные траектории. К концу 1980-х годов возникло очевидное противоречие между унифицированной государственной системой воспитания и растущими индивидуальными потребностями личности, что предопределило переход к следующему, постсоветскому этапу развития.

3. Постсоветский этап: трансформация внешкольного воспитания в систему ДОД (1990-е гг. – начало XXI в.)

Распад СССР и радикальные социально-экономические реформы начала 1990-х годов повлекли за собой глубокий кризис всей советской системы просвещения. Утрата прежних идеологических ориентиров и прекращение деятельности пионерской и комсомольской организаций поставили под угрозу существование огромной сети внешкольных учреждений. «В условиях деидеологизации 1990-х годов отечественные исследователи искали новые смыслы коллективной деятельно-

сти. Было научно доказано, что модернизированное детское общественное объединение способно выступать как суверенный субъект и эффективный фактор гуманистического воспитания в вариативном пространстве дополнительного образования [7, с. 14]».

В этих условиях отечественная педагогическая наука столкнулась с необходимостью экстренной выработки новой парадигмы, способной сохранить накопленный потенциал и адаптировать его к рыночной экономике и демократическим ценностям.

Смена парадигмы: от «воспитания» к «образованию». Главным научным и юридическим прорывом этапа стало институциональное закрепление нового статуса сферы в Законе РФ «Об образовании» 1992 года. Понятие «внешкольное воспитание» было заменено де-юре и де-факто на «дополнительное образование детей» (ДОД).

Этот терминологический и концептуальный сдвиг кардинально изменил вектор научных исследований:

Признание образовательного статуса: ДОД перестало рассматриваться лишь как досуговая форма или приложение к школе. Наука обосновала его как равноправную, самостоятельную и суверенную часть общего образовательного пространства [8, с. 54].

Смена целевых ориентиров: Вместо формирования унифицированной «личности для государства» во главу угла встала идея содействия самоопределению, самореализации и свободному развитию индивидуальности каждого ребенка [9, с. 2].

Переход к вариативности: На смену единым государственным планам и типовым программам пришло научное обоснование гибких, авторских и модифицированных образовательных программ, учитывающих личные интересы и склонности детей.

Ключевые направления научных исследований и их лидеры. Научно-исследовательская проблематика постсоветского периода концентрировалась вокруг следующих фундаментальных направлений:

Гуманизация и личностно-ориентированный подход: В трудах О.С. Газмана (концепция педагогической поддержки), В.В. Серикова, Е.В.Бондаревской исследовались механизмы развития субъектности ребенка. Свободное время стало трактоваться как пространство для индивидуального выбора и самобытного личностного роста. В фундаментальных трудах Е.Б. Евладовой и её коллег было представлено комплексное учебное и научно-методическое обобщение сущности дополнительного образования, определившее специфику организации его учебного процесса и его коренное отличие от школьного обучения [10, с. 48].

Теоретическое обоснование и институционализация ДОД: Огромный вклад в формирование методологии новой системы внесли А.К. Бруднов (первый руководитель управления внешкольного образования Минобразования РФ) и В.А. Березина [11, с. 12]. Они обосновали уникальную социально-педагогическую миссию ДОД, выделили его специфические функции (компенсаторную, развивающую, рекреационную) и принципы организации образовательного процесса.

Программно-методическое и организационное обеспечение: Исследования А.В. Золотаревой, Л.Н. Буйловой и др. были направлены на создание критериев оценки качества дополнительного образования, разработку требований к разноуровневым программам и профессиональной компетентности педагогов-внешкольников, вынужденных работать в новых социально-экономических реалиях. В исследованиях Л.Н. Буйловой были детально проанализированы актуальные проблемы и специфика организации образовательного процесса в ДОД, а также заложены научно-методические основы для разработки гибких вариативных программ в меняющихся социально-экономических условиях [12, с. 13].

Социализация и профопределение: Изучался потенциал ДОД в снижении уровня подростковой преступности и девиаций (актуальных для 1990-х годов) через вовлечение молодежи в социально полезную деятельность, а также роль кружков в раннем профессиональном самоопределении.

Итоги и методологическое значение этапа

Главным итогом постсоветского этапа стало успешное научно-теоретическое спасение и переформатирование уникальной инфраструктуры. Ученым и практикам удалось доказать, что дополнительное образование детей обладает гораздо большей гибкостью и адаптивностью к изменениям социума, нежели стандартизированная общеобразовательная школа.

Особое место в истории перехода от советского внешкольного воспитания к современной системе ДОД занимает *Алексей Константинович Бруднов* (1948–1999). Будучи начальником Управления внешкольного образования Министерства образования РФ в сложные переломные годы (1990-е), он выступил не просто как государственный служащий, а как глубокий ученый-исследователь и главный архитектор реформы. Именно Бруднов научно обосновал, нормативно закрепил и отстаивал жизнеспособность этой сферы в условиях жесткого экономического кризиса [13].

Его вклад в исследовательскую и практическую проблематику ДОД определяется несколькими фундаментальными аспектами:

Концептуальная смена парадигмы: Бруднов стал идеологом перехода от термина «внешкольное воспитание» к понятию «дополнительное образование детей», которое благодаря его усилиям вошло в Закон РФ «Об образовании» 1992 года [14, с. 3]. Он доказал, что эта сфера является не «придатком» к школе и

не просто местом проведения досуга, а *полноценной, суверенной частью образовательного пространства*, имеющей свой предмет, методы и уникальные результаты.

Теория дополнительного образования как открытой системы: В своих научных публикациях Бруднов обосновал сущность ДОД как зоны ближайшего развития личности ребенка [15, с. 2]. Он сформулировал ключевые принципы новой системы: *добровольность* выбора ребенком направления и темпа обучения; *вариативность* и отсутствие жестких стандартов; *гуманизм* и право на ошибку (образование без отметок и принуждения).

Защита и сохранение инфраструктуры: В условиях тотальной приватизации 1990-х годов Бруднов вел активную научную и административную борьбу за сохранение зданий бывших Дворцов пионеров, станций юннатов и техникумов. Он концептуально доказал государству, что разрушение этой сети приведет к катастрофическому росту детской преступности и девиаций.

Интеграция общего и дополнительного образования: Ученый исследовал механизмы сближения школы и учреждений ДОД. Он выдвинул идею о том, что дополнительное образование должно компенсировать академизм и монотонность школьных уроков, помогая ребенку найти свою индивидуальную образовательную траекторию и личностное самоопределение [16, с. 9].

Алексей Константинович Бруднов заложил методологический фундамент, который позволил отечественной системе ДОД выжить, сохранить уникальные педагогические коллективы и трансформироваться в гибкий, личностно-ориентированный институт XXI века.

Автор был коллегой и соратником А.К. Бруднова вместе с командой, которого внес заметный вклад в методологическое осмысление постсоветского и современного этапов развития ДОД. В рамках эволюции научной проблематики исследования автора занимают связующее звено между системной трансформацией 1990-х годов и инновационными процессами XXI века. Вклад автора в научно-педагогическую мысль характеризуется следующими концептуальными направлениями:

Теория полисферности дополнительного образования: В своей фундаментальной докторской диссертации «*Развитие полисферности дополнительного образования детей*» (2006) автор обосновал феномен ДОД как «полисферное» пространство [17, с. 140]. Он доказал, что дополнительное образование детей – это не узковедомственная структура, а пересечение множества взаимопроникающих сфер: социальной политики, непрерывного образования, культуры, досуга, социального воспитания и инноваций.

Концепция безопасного и перспективного детства: автор активно исследует ДОД через призму гуманистической парадигмы, трактуя учреждения дополнительного образования как «*территорию перспективного и безопасного детства*». В его

работах обосновывается, что данная сфера обладает наивысшим потенциалом для бесконфликтной социализации ребенка, защиты его прав и раскрытия субъектности.

Историко-педагогический анализ: было уделено большое внимание преемственности образовательных традиций. В своих статьях (например, «*Исторические уроки становления и развития отечественной системы дополнительного образования детей*») детально анализируется генезис педагогической мысли, связывая дореволюционный опыт внешкольного просвещения с современными государственными стратегиями.

Развитие региональных и муниципальных образовательных систем: На рубеже 1990-х и 2000-х годов автор принимал непосредственное участие в научно-методическом проектировании столичного образования (включая разработку Городской целевой программы развития ДОД в Москве), что позволило перевести теоретические выводы в плоскость реальной образовательной практики.

Методология этого периода окончательно закрепила переход от директивной педагогики к педагогике сотрудничества и вариативности. Именно в это время был заложен прочный понятийный, нормативно-правовой и программно-методический базис, который позволил системе ДОД войти в XXI век как самостоятельному и динамично развивающемуся институту.

4. Современный этап: инновации, глобализация и экосистемный подход (первая половина XXI в.)

Научно-исследовательская проблематика дополнительного образования детей (ДОД) в первой половине XXI века развивается в условиях беспрецедентной динамики: масштабной цифровизации, глобальных социокультурных вызовов и кардинального обновления государственной образовательной политики России. Ориентирами для современных исследователей выступают такие стратегические документы, как Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года, нацпроект «Образование» и Целевая модель развития региональных систем ДОД. Педагогическая наука этого периода окончательно преодолевает ведомственную замкнутость и переходит к *экосистемному и междисциплинарному подходам* [18, с. 205].

Трансформация целей: от трансляции знаний к формированию человеческого потенциала. Если на рубеже веков наука решала задачи выживания и вариативной стандартизации системы, то в первой половине XXI века фокус сместился на глобальную конкурентоспособность и раскрытие уникального человеческого потенциала.

В работах З.А. Каргиной научно обоснованы педагогические технологии проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в ДОД, раскрыта их сущность и определены организационные условия для успешной реализации потенциала каждого ребенка [19, с. 135].

Современная исследовательская мысль базируется на концепциях непрерывного образования (Lifelong Learning) и широкой социализации личности. Ключевыми доминантами научных изысканий стали:

Цифровая трансформация и EdTech: Исследование дидактического потенциала онлайн-платформ, виртуальных и дополненных реальностей (VR/AR), геймификации и смешанного обучения (hybrid learning). Наука обосновывает, как сохранить уникальную живую коммуникацию ДОД в условиях гибридной образовательной среды.

Развитие гибких навыков (soft skills) и 4K-компетенций: Научное обоснование методик формирования критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации в условиях неформального образования [26, с. 44]. Дополнительное образование детей рассматривается как главная площадка для сборки «навыков будущего».

Концепция образовательных экосистем: Переход от изолированных учреждений к открытым сетевым моделям. В фокусе внимания ученых находятся механизмы интеграции ДОД с общеобразовательными школами, вузами, кванториумами, IT-кубами, «Сириусом» и реальным сектором экономики (исследования И.Д. Фрумина, Н.Ю. Конасовой, А.В. Золотаревой) [21, с. 112; 22, с. 19].

Новая экономика и управление в ДОД. Важным вектором современной проблематики стал экономико-управленческий аспект, вызванный внедрением новых механизмов финансирования. Исследователи активно анализируют:

Методологию *персонифицированного финансирования* (ПФДО) и внедрение сертификатов как инструмента реализации права ребенка на свободный выбор;

Функционирование региональных Навигаторов дополнительного образования как цифровых инструментов управления спросом и предложением;

Проблемы преодоления территориального и социального неравенства в доступе к качественным программам (особенно в сельской местности).

Инклюзия и работа с одаренными детьми

Современный этап характеризуется выраженным гуманистическим вектором, направленным на две полярные, но одинаково значимые целевые группы.

Во-первых, это научное проектирование адаптированных программ и безбарьерной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью.

Во-вторых, это разработка систем непрерывного сопровождения и продюсирования талантов, выявления ранней профориентации и поддержки научно-технического творчества молодежи (НТТМ).

Итоги и методологическое значение этапа

Главным методологическим сдвигом первой половины XXI века стало признание ДОД *ядром вариативного образования*. Из «дополнения к школе» система трансформировалась в опережающий институт, который быстрее и гибче реагирует на появление новых профессий и технологий. Научная проблематика окончательно перешла от монодисциплинарного педагогического анализа к конвергентному исследованию на стыке педагогики, социологии, цифровой дидактики и нейронаук.

Результаты исследования

Проведенный ретроспективный историко-педагогический анализ эволюции научных исследований в области дополнительного образования детей (ДОД) в России (вторая половина XIX века – первая половина XXI века) позволил получить следующие результаты:

Обоснована дискретно-непрерывная периодизация: На основе анализа нормативных, архивных и теоретических источников выделены четыре качественно различающихся этапа развития научной мысли:

Дореволюционный этап (до 1917 г.) – формирование концепции «разумного досуга» и компенсаторного просвещения (В. П. Вахтеров, С.Т. Шацкий, Е.Н. Медынский);

Советский этап (1917–1980-е гг.) – идеологизация, создание институциональной государственной системы внешкольного воспитания, разработка теории коллектива и политехнизма (Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, И.П. Иванов);

Постсоветский этап (1990-е – начало XXI в.) – деидеологизация, законодательное закрепление статуса ДОД как суверенной сферы, переход к вариативности и личностно-ориентированной педагогике (А.К. Бруднов, В.А. Березина, В.П. Голованов) [23; 24; 25; 26].

Современный этап (первая половина XXI в.) – цифровая трансформация, переход к открытым образовательным экосистемам, формирование soft skills и внедрение механизмов персонифицированного финансирования (С.Г. Косарецкий, А.В. Золотарева). В исследованиях А.В. Золотаревой были заложены фундаментальные основы теории и методики социально-педагогической деятельности в ДОД, а

также предложены системные критерии мониторинга и оценки качества результатов неформального образования [27, с. 45].

Выявлен вектор методологического сдвига: Доказано, что за полтора века фокус научных изысканий кардинально трансформировался – от *социально-благотворительного призора* за безнадзорными детьми через *жесткий государственный заказ* по формированию заданных качеств гражданина к *развитию уникального человеческого потенциала* и субъектности самого ребенка.

Взаимосвязь ключевых этапов развития системы можно представить в виде сквозной концептуальной цепочки:

Общественная инициатива	Государственная система	Вариативная сфера	Цифровая экосистема
Конец XIX в	Советский период	1990-е годы	XXI век

Анализ эволюции исследовательской мысли позволяет сформулировать несколько принципиальных выводов, значимых для проектирования будущего педагогики ДОД:

Преемственность традиций: Современные инновационные форматы (детские технопарки «Кванториум», центры «IT-куб», «Сириус») методологически наследуют лучшие черты советских станций юных техников и дореволюционных детских клубов (опора на практическую деятельность, исследовательский поиск, сотворчество детей и взрослых).

Угроза гиперстандартизации: Опыт постсоветской трансформации напоминает, что главной ценностью ДОД является его гибкость, добровольность и отсутствие жесткого академического диктата. Чрезмерное стремление к стандартизации и формализации в рамках современных цифровых платформ (навигаторов) не должно уничтожать живую вариативность и право ребенка на образовательную ошибку.

Суверенность и открытость: В первой половине XXI века педагогика ДОД окончательно оформилась как самостоятельное научное направление на стыке дидактики, социологии детства и EdTech. Ее дальнейшая жизнеспособность напрямую зависит от умения балансировать между сохранением уникальной отечественной идентичности и открытостью к глобальным технологическим вызовам.

Выводы

Исторический опыт убедительно доказывает, что проблематика научных исследований в области дополнительного образования детей никогда не была изолированной; она всегда выступала чутким индикатором социально-экономических, политических и технологических трансформаций российского общества.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации историко-педагогического знания и создании целостной панорамы генезиса научных идей в сфере ДОД.

Практическая ценность результатов состоит в возможности использования выявленных закономерностей и уроков истории для прогнозирования управленческих рисков и проектирования эффективных региональных моделей дополнительного образования детей в условиях цифрового общества XXI века.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шацкий, С.Т. Дети – работники будущего: из опыта Клуба «Сетлемент» / С.Т. Шацкий // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Н. П. Кузина [и др.]. – Москва: Педагогика, 1980. – Т. 1. – С. 125–164.
2. Медынский, Е.Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника / Е.Н. Медынский. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва: Наука, 1916. – 324 с.
3. Медынский, Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования: в 3 т. / Е.Н. Медынский. – Москва; Ленинград: Государственное издательство, 1923. – Т. 1: Общая теория внешкольного образования. – 136 с.
4. Крупская, Н.К. Пионердвижение как педагогическая проблема / Н.К. Крупская // Педагогические сочинения: в 11 т. / под ред. Н. К. Гончарова [и др.]. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т. 5: Детское коммунистическое движение. Внешкольная работа со школьниками. – С. 115–130.
5. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса / А.С. Макаренко // Педагогические сочинения: в 8 т. / сост. М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 267–329.
6. Куприянов, Б.В. Программное обеспечение деятельности учреждений дополнительного образования детей: учебно-методическое пособие / Б.В. Куприянов. – Кострома: КГУ, 2016. – 128 с.
7. Алиева, Л.В. Детское общественное объединение – субъект инновационного пространства дополнительного образования детей / Л.В. Алиева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2010. – Т. 16, № 4. – С. 13–16.
8. Березина, В.А. Развитие дополнительного образования детей в системе общего образования Российской Федерации: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Березина Валентина Александровна. – Москва, 1998. – 182 с.
9. Газман, О.С. Потери и обретения в воспитании после десяти лет перестройки / О.С. Газман // Первое сентября. – 1995. – № 117. – С. 2–3.

10. Евладова, Е.Б. Дополнительное образование детей: учебное пособие для студентов средних профессиональных учебных заведений / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. – Москва: ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
11. Березина, В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития / В.А. Березина. – Москва: АНО «Диалог культур», 2002. – 144 с.
12. Буйлова, Л.Н. Актуальные проблемы организации дополнительного образования детей в современных условиях / Л.Н. Буйлова // Внешкольник. – 1999. – № 6. – С. 12–15.
13. От внешкольной работы – к дополнительному образованию детей: Сборник нормативных документов и методических материалов для дополнительного образования детей / под ред. А.К. Бруднов. – Москва: Владос, 1996. – 184 с.
14. Бруднов, А.К. От внешкольной работы – к дополнительному образованию детей / А.К. Бруднов // Внешкольник. – 1996. – № 1. С. 2–5.
15. Крупская, Н.К. Пионердвижение как педагогическая проблема / Н.К. Крупская // Педагогические сочинения: в 11 т. / под ред. Н.К. Гончарова [и др.]. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – Т. 5: Детское коммунистическое движение. Внешкольная работа со школьниками. – С. 115–130.
16. Бруднов, А.К. Стратегия развития дополнительного образования детей / А.К. Бруднов // Внешкольник. – 1997. – № 4. – С. 8–11.
17. Голованов, В.П. Развитие полисферности дополнительного образования детей: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / Голованов Виктор Петрович. – Тамбов, 2006. – 422 с.
18. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное: монография / С.Г. Косарецкий, И.Д. Фрумин, М.А. Гошин [и др.]; под ред. С.Г. Косарецкого, И.Д. Фрумина; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 424 с.
19. Каргина, З.А. Индивидуализация дополнительного образования детей: сущность, условия, технологии / З. А. Каргина // Наука и школа. – 2014. – № 4. – С. 134–142.
20. Попов, А.А. Образовательные программы нового поколения в системе дополнительного образования детей: монография / А.А. Попов, И.Д. Проскуровская. – Москва: Ленанд, 2014. – 144 с.
21. Золотарева, А.В. Методика социально-педагогической деятельности в учреждении дополнительного образования детей: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Золотарева Ангелина Викторовна. – Ярославль, 2006. – 434 с.
22. Конасова, Н.Ю. Новые форматы дополнительного образования детей: возможности и риски / Н. Ю. Конасова // Непрерывное образование. – 2021. – № 3 (37). – С. 18–24.

23. Бруднов, А.К. Неформальное и непрерывное. О развитии дополнительного образования детей / А.К. Бруднов // Директор школы. – 1994. – № 2. – С. 49–54.
24. Голованов, В.П. Исторические уроки становления и развития отечественной системы дополнительного образования детей / В.П. Голованов // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2008. – Вып. 4 (11). – С. 75–84.
25. Голованов, В.П. Полисферное развитие дополнительного образования детей в современной России / В.П. Голованов // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 34–38.
26. Голованов, В.П. Современное дополнительное образование детей – территория перспективного и безопасного детства / В.П. Голованов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19, № 3. – С. 138–141.
27. Золотарева, А.В. Дополнительное образование детей: теория и методика социально-педагогической деятельности / А.В. Золотарева. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 304 с.

REFERENCES

1. Shatsky, S.T. *Deti – rabotnikov budushchego: iz opyta Kluba «Settlement»* [Children are workers of the future: from the experience of the Settlement Club]. S.T. Shatsky. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2 t., pod red. N. P. Kuzin* [i dr.]. Moscow: Pedagogy, 1980. T.1. P. 125–164
2. Medynsky, E.N. *Out-of-school education, its significance, organization and technology*. E.N. Medynsky. 2nd ed., add. and revision. Moscow: Nauka, 1916. 324 p.
3. Medynskiy E.N. *Entsiklopediya vneshkol'nogo obrazovaniya: v 3 t.* [Encyclopedia of out-of-school education: in 3 vols.]. Moscow ; Leningrad: State Publishing House, 1923. T. 1 : General Theory of Out-of-School Education. 136 p.
4. Krupskaya, N.K. *Pionerdvizhenie kak pedagogicheskaya problema* [Pioneer movement as a pedagogical problem]. N. K. Krupskaya. *Pedagogicheskie sochineniya: v 11 t., pod red. N.K. Goncharova* [i dr.]. Moscow: APN RSFSR Publ., 1959. T. 5: Children's Communist Movement. Out-of-school work with school-children. P. 115–130.
5. Makarenko A.S. *Metodika organizatsii vospitatel'nogo protsessa* [Methods of organizing the educational process]. A.S. Makarenko. *Pedagogicheskie sochineniya: v 8 t. sost. M.D. Vinogradova, A.A. Frolov*. Moscow : Pedagogy, 1983. T. 1. P. 267–329.
6. Kupriyanov B.V. *Programma obespecheniye deyatel'nosti uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detey: uchebno-metodicheskoe posobie* [Program support for the activities of institutions of additional education of children: a textbook]. Kostroma: KSU, 2016. 128 p.

7. Alieva L.V. Detskoe obshchestvennoye ob'edinenie – sub'ekt innovatsionnogo prostranstva dopolnitel'nogo obrazovaniya detei [Children's public association – the subject of the innovative space of additional education of children] L. V. Alieva. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2010. T. 16, No 4. P. 13–16.
8. Berezina, V. A. Razvitie dopolnitel'nogo obrazovaniya detei v sisteme obshchego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii [Development of additional education of children in the system of general education of the Russian Federation] : dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Berezina Valentina Alexandrovna. Moscow, 1998. 182 p.
9. Gazman O. S. Poterya i obretneniya v vospitanii posle desyat let perestroika [Losses and acquisitions in education after ten years of perestroika]. O. S. Gazman . Pervoe sentyabrya. 1995. № 117. P. 2–3.
10. Evladova E. B., Loginova L. G., Mikhailova N. N. Dopolnitel'noe obrazovaniye detey: uchebnoye posobie dlya studentov srednego professional'nykh uchebnykh zavedenii [Additional education of children: a textbook for students of secondary professional educational institutions]. Moscow: VLADOS, 2002. 352 p.
11. Berezina V. A. Dopolnitel'noe obrazovaniye detei kak sredstvo ikh tvorcheskogo razvitiya [Additional education of children as a means of their creative development]. Moscow: ANO "Dialogue of Cultures", 2002. 144 p.
12. Buylova L. N. Aktual'nyye problemy organizatsii dopolnitel'nogo obrazovaniya detei v sovremennykh usloviyakh [Actual problems of the organization of additional education of children in modern conditions]. 1999. № 6. P. 12–15.
13. From Out-of-School Work to Additional Education of Children: Collection of Regulatory Documents and Methodological Materials for Additional Education of Children. Moscow: Vlado, 1996. 184 p.
14. Brudnov A. K. Ot vneshkol'noy raboty – k dopolnitel'nomu obrazovaniyu detei [From out-of-school work – to additional education of children]. A. K. Brudnov. Vneshkol'nik. 1996. № 1. Pp. 2–5.
15. Krupskaya, N. K. Pionerdvizhenie kak pedagogicheskaya problema [Pioneer movement as a pedagogical problem]. N. K. Krupskaya. Pedagogicheskie sochineniya : v 11 t. pod red. N. K. Goncharova [i dr.]. Moscow: APN RSFSR Publ., 1959. T. 5: Children's Communist Movement. Out-of-school work with school-children. P. 115–130.
16. Brudnov A. K. Strategiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey [Strategy for the development of additional education of children]. A. K. Brudnov. Vneshkol'nik. 1997. № 4. P. 8–11.
17. Golovanov, V. P. Razvitie polysphernosti dopolnitel'nogo obrazovaniya detey: dissertatsiya ... Doctor of Pedagogical Sciences : 13.00.02. Golovanov Viktor Petrovich. Tambov, 2006. 422 p.
18. Additional education of children in Russia: unified and multifaceted: monograph. S. G. Kosaretsky, I. D. Froumin, M. A. Goshin [i dr.]; ed. by S. G. Kosaretsky, I.

- D. Frumin; National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. Moscow: Izd. Higher School of Economics, 2019. 424 p.
19. Kargina Z. A. Individualizatsiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey: sushchnost', usloviya, tekhnologii [Individualization of additional education of children: essence, conditions, technologies]. Z. A. Kargina. Nauka i shkola. 2014. № 4. P. 134–142.
 20. Popov A. A., Proskurovskaya I. D. Obrazovatel'nye programmy novogo pokoleniya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detei [Educational programs of the new generation in the system of additional education of children: monograph]. Moscow: Lenand, 2014. 144 p.
 21. Zolotareva, A. V. Metodika sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detei : thesis ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Zolotareva Angelina Viktorovna. Yaroslavl, 2006. 434 p.
 22. Konasova N. Y. New formats of additional education of children: opportunities and risks. 2021. № 3 (37). P. 18–24.
 23. Brudnov, A. K. Informal and Continuous. On the development of additional education of children. A. K. Brudnov. Director of the school. 1994. № 2. P. 49–54.
 24. Golovanov, V. P. Historical lessons of the formation and development of the national system of additional education of children. V. P. Golovanov. Vestnik PSTGU. Series 4: Pedagogy. Psychology. 2008. Issue 4 (11). P. 75–84
 25. Golovanov V. P. Polysfernoye razvitie dopolnitel'nogo obrazovaniya detei v sovremennoy Rossii [Polysphere development of additional education of children in modern Russia]. V. P. Golovanov. Pedagogy. 2006. № 4. P. 34–38.
 26. Golovanov, V. P. Sovremennoe dopolnitel'noe obrazovaniye detei – territoria perspektivnogo i bezopasnosti detstva. V. P. Golovanov. Vestnik Kostroma gosudarstvennogo universiteta. Series: Pedagogy. Psikhologiya. Sociokinetika. 2013. T. 19, No 3. P. 138–141.
 27. Zolotareva A. V. Dopolnitel'noe obrazovaniye detey: teoriya i metodika sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti [Additional education of children: theory and methods of socio-pedagogical activity]. Yaroslavl: Academy of Development, 2004. 304 p.

Информация об авторе: Виктор Петрович Голованов – научный руководитель инновационной площадки Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией детства НП Центр развития образования, науки и культуры «Обнинский полис», заместитель председателя Научного совета по дополнительному образованию детей при Отделении образования и культуры Российской академии образования, член Научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при Отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, Заслуженный учитель РФ,

Почетный работник сферы молодежной политики РФ, Почетный работник общего образования РФ, советник Российской Федерации 3 класса,
г. Москва, Россия
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>
vpgolovanov@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Victor Golovanov – Scientific Director of the Innovation Platform of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Childhood Laboratory of the Center for the Development of Education, Science and Culture "Obninsk Polis", Deputy Chairman of the Scientific Council for Additional Education of Children at the Department of Education and Culture of the Russian Academy of Education, Member of the Scientific Council on the Problems of Upbringing of the Younger Generation at the Department of Education Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education, Honored Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Youth Policy of the Russian Federation, Honorary Worker of General Education of the Russian Federation, Advisor of the Russian Federation 3rd Grade,
Moscow, Russia
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>
vpgolovanov@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 26.03.2026

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 21.06.2026

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов/ The author declares no conflicts of interests



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2026-9-3-37-53

УДК 37.013

EDN QBZOFZ

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Алина Ашотовна Ванесян

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

crazyrabbit321@mail.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

vign62@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена вопросу развития мотивационной сферы подростков является одним из важнейших факторов успешности обучения, личностного развития и дальнейшего самоопределения школьников. Особую значимость проблема мотивации приобретает в условиях современной школы, где от обучающихся требуется не только усвоение знаний, но и самостоятельность, активность, способность к осознанному выбору образовательной траектории. *Цель исследования* – выявить особенности развития мотивационной сферы подростков в процессе обучения. Рассмотрены понятие и структура мотивационной сферы личности. Охарактеризованы психолого-педагогические особенности подросткового возраста. Проанализированы особенности развития учебной мотивации подростков в процессе обучения. **Методы исследования:** теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; обобщение и систематизация научных подходов; психодиагностические методы изучения учебной мотивации подростков. **Методики:** методика изучения мотивации обучения школьников М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой; методика диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой; методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи»

А.А. Реана. Данные методики позволяют выявить как общую выраженность учебной мотивации, так и ее качественные особенности: наличие личностного смысла обучения, преобладание внутренней или внешней направленности, а также характер отношения подростка к ситуации успеха и неуспеха. **Результаты.** Установлено, что мотивационная сфера личности – сложная система внутренних побуждений, определяющая направленность поведения человека, его отношение к различным видам деятельности и способность осознанно достигать поставленных целей. Установлено, что в подростковом возрасте значимыми являются как познавательные, так и социальные мотивы обучения. При этом наиболее благоприятным условием успешного обучения является развитие внутренней мотивации, основанной на личностном смысле, познавательном интересе и стремлении к саморазвитию. Выявлены особенности развития мотивационной сферы подростков в процессе обучения и разработаны методические рекомендации по ее развитию. Раскрыто понятие и структура мотивационной сферы личности, охарактеризованы психолого-педагогические особенности подросткового возраста, проанализированы особенности учебной мотивации подростков, подобраны диагностические методики. **Выводы и заключение.** Развитие мотивационной сферы подростков является важным условием повышения эффективности обучения. Учебная мотивация не формируется стихийно, а зависит от содержания образовательного процесса, характера взаимодействия учителя и учащихся, эмоционального климата в классе, возможности проявления самостоятельности и переживания успеха. Поэтому педагогическая работа должна быть направлена не только на передачу знаний, но и на создание условий, при которых обучение приобретает для подростка личностный смысл, становится средством саморазвития и подготовки к будущей жизни.

Ключевые слова: подростки, мотивационная сфера, мотивация, обучение, развитие

Для цитирования: Ванесян А.А., Игнатович С.С. Особенности развития мотивационной сферы подростков в процессе обучения // Педагогика: история, перспективы 2026. Том .9 № 3. С. 37-53 EDN: QBZOFZ, DOI: 10.17748/2686–9969–2026-9-3-37-53

Original article

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF ADOLESCENTS IN THE LEARNING PROCESS

Alina Ashotovna Vanesyan

Kuban State University

Krasnodar, Russia

crazyrabbit321@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

vign62@mail.ru

Abstract: Introduction. The article addresses the development of the motivational sphere of adolescents, which is one of the key factors influencing the effectiveness of learning, personal development, and the subsequent self-determination of school students. The issue of motivation becomes particularly relevant in the context of modern schooling, where students are expected not only to acquire knowledge but also to demonstrate independence, activity, and the ability to make informed choices regarding their educational trajectory. The aim of the study is to identify the features of the development of adolescents' motivational sphere in the learning process. The paper examines the concept and structure of an individual's motivational sphere and describes the psychological and pedagogical characteristics of adolescence. It also analyses the specific features of the development of adolescents' academic motivation during the learning process. **Research methods** include a theoretical analysis of psychological and educational literature on the research problem, synthesis and systematisation of scientific approaches, and psychodiagnostic methods for studying adolescents' academic motivation. **Methodologies** used in the study: the methodology for studying students' learning motivation by M. I. Lukyanova and N. V. Kalinina; the diagnostic methodology for assessing the orientation of academic motivation by T. D. Dubovitskaya; the "Motivation for Success and Fear of Failure" methodology by A. A. Rean. These methodologies allow for identifying both the overall level of academic motivation and its qualitative characteristics, including the presence of personal meaning in learning, the predominance of internal versus external orientation, and the nature of adolescents' attitudes towards success and failure. **Results.** It has been established that the motivational sphere of an individual is a complex system of internal drives that determines the direction of a person's behaviour, their attitude towards various activities, and their capacity to consciously achieve set goals. In adolescence, both cognitive and social motives for learning are significant. At the same time, the most favourable condition for successful learning is the development of intrinsic motivation, which is based on personal meaning, cognitive interest, and a drive for self-development. The study identified specific features of the development of adolescents' motivational sphere in the learning process and proposed methodological recommendations for its development. The paper clarifies the concept and structure of the motivational sphere, describes the psychological and pedagogical features of adolescence, analyses the characteristics of adolescents' academic motivation, and selects appropriate diagnostic tools. **Conclusions.** The development of adolescents' motivational sphere is an important condition for enhancing the effectiveness of the learning process. Academic motivation does not emerge spontaneously; it depends on the content of the educational process, the nature of teacher-student interaction, the emotional climate in the classroom, and oppor-

tunities for students to exercise autonomy and experience success. Therefore, pedagogical work should focus not only on knowledge transfer but also on creating conditions that give learning personal meaning for adolescents, turning it into a means of self-development and preparation for future life.

Keywords: adolescents, motivational sphere, motivation, learning, development

For citation: Vanesyan A.A., Ignatovich S.S. Features of the Development of the Motivational Sphere of Adolescents in the Learning Process. Pedagogy: History, Prospects 2026. Vol. 9. No. 3 . (In Russ.). P. 37-53 EDN: QBZOFZ, DOI: 10.17748/2686-9969-2026-9-3-37-53

Введение

Актуальность исследования определяется тем, что мотивационная сфера подростков является одним из важнейших факторов успешности обучения, личностного развития и дальнейшего самоопределения школьников. В подростковом возрасте происходит перестройка системы потребностей, интересов, ценностей и мотивов, меняется отношение к учебной деятельности, учителю, одноклассникам и собственным образовательным результатам. Именно в этот период обучение перестает восприниматься только как выполнение внешних требований взрослых и постепенно связывается с личными целями, самооценкой, социальным статусом и представлениями подростка о будущем [1].

Особую значимость проблема мотивации приобретает в условиях современной школы, где от обучающихся требуется не только усвоение знаний, но и самостоятельность, активность, способность к осознанному выбору образовательной траектории. Однако у значительной части подростков наблюдается снижение познавательного интереса, преобладание внешних мотивов учения, ориентация на отметку, избегание неуспеха или выполнение учебных заданий только под контролем взрослых. Это делает необходимым изучение того, какие мотивы лежат в основе учебной активности подростков и какие психолого-педагогические условия способствуют их развитию [2].

Мотивационная сфера подростка тесно связана с особенностями возрастного развития. Для подросткового возраста характерны стремление к самостоятельности, потребность в признании, усиление роли общения со сверстниками, формирование самосознания и самооценки. Эти изменения могут как усиливать учебную мотивацию, так и ослаблять ее, если содержание обучения не воспринимается школьником как лично значимое. Поэтому развитие мотивационной сферы подростков должно рассматриваться не изолированно, а в связи с учебной деятельностью, системой отношений в классе и образовательной средой [3].

В научной литературе проблема мотивации обучения рассматривается как

многоаспектная. Исследователи подчеркивают, что учебная мотивация включает познавательные, социальные, внешние и внутренние мотивы, а также мотивы достижения, саморазвития и профессионального самоопределения. При этом наиболее устойчивой и продуктивной является внутренняя мотивация, основанная на интересе к содержанию учебной деятельности, осознании ее смысла и включенности подростка в активное познание [4]. В связи с этим изучение особенностей развития мотивационной сферы подростков в процессе обучения является актуальным как для психолого-педагогической теории, так и для практики школьного образования [5].

Цель исследования выявить особенности развития мотивационной сферы подростков в процессе обучения.

Теоретико-методологическую базу исследования составили положения культурно-исторического подхода Л.С. Выготского о развитии личности в процессе обучения и общения, деятельностного подхода А. Н. Леонтьева к пониманию мотива как внутреннего побудителя деятельности, а также идеи Л. И. Божович о развитии мотивационной сферы ребенка и подростка [6]. Значимыми для исследования являются также положения А.К. Марковой о формировании мотивации учения в школьном возрасте и современные исследования учебной мотивации подростков [7].

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; обобщение и систематизация научных подходов; психодиагностические методы изучения учебной мотивации подростков.

Обзор литературы

Проблема мотивационной сферы личности занимает одно из центральных мест в психологии, поскольку именно мотивация определяет направленность активности человека, его отношение к деятельности, выбор целей, устойчивость поведения и готовность преодолевать трудности. В самом общем смысле мотивационная сфера личности представляет собой совокупность потребностей, мотивов, интересов, целей, ценностных ориентаций, установок и стремлений, которые побуждают человека к деятельности и придают ей личностный смысл. В отличие от отдельных мотивов, мотивационная сфера является более сложным и целостным образованием, так как включает не один побудитель, а систему взаимосвязанных внутренних факторов, регулирующих поведение человека в различных жизненных ситуациях [4].

В психолого-педагогической литературе понятие мотива рассматривается как внутреннее побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением определенной потребности. Мотив объясняет, ради чего человек действует, почему он выбирает один способ поведения и отказывается от другого. При этом мотив не всегда осознается личностью полностью: человек может понимать цель своих действий, но не всегда ясно осознавать глубинные причины, которые побуждают его к данной активности. Так, школьник может говорить, что учится ради хорошей отметки, однако за этим может стоять более широкий мотив — стремление получить одобрение ро-

дителей, повысить самооценку, занять определенное положение среди сверстников или обеспечить себе успешное будущее [8].

Особое значение для понимания мотивационной сферы имеет деятельностный подход. В рамках данного подхода деятельность человека рассматривается как процесс, направляемый мотивом, а отдельные действия – как процессы, подчиненные конкретным целям. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что мотив связан не только с потребностью, но и с предметом, в котором эта потребность находит свое удовлетворение. Это означает, что поведение личности становится осмысленным тогда, когда деятельность приобретает для нее определенное значение. В обучении это проявляется в том, что один и тот же учебный предмет может иметь для разных учащихся различный личностный смысл: для одного подростка он связан с познавательным интересом, для другого – с необходимостью получить отметку, для третьего – с будущей профессией [6].

Мотивационная сфера личности имеет сложную структуру. В нее входят потребности, мотивы, интересы, склонности, идеалы, ценности, цели и установки. Потребности выступают исходной основой активности человека, поскольку отражают его нужду в определенных условиях жизни, общении, признании, знаниях, самореализации. Однако сама по себе потребность еще не всегда становится непосредственным побудителем поведения. Для этого она должна приобрести предметную направленность, то есть быть связанной с конкретным объектом или способом удовлетворения. Именно в этом случае потребность преобразуется в мотив деятельности [9].

Мотивы могут различаться по содержанию, устойчивости, степени осознанности и значимости для личности. В учебной деятельности обычно выделяют познавательные и социальные мотивы. Познавательные мотивы связаны с интересом к знаниям, стремлением понять новое, овладеть способами действий, расширить кругозор. Социальные мотивы отражают стремление занять определенное положение в коллективе, получить одобрение взрослых, соответствовать ожиданиям семьи и школы, подготовиться к будущей профессии. Для полноценного развития личности важно не просто наличие мотивов, а их соотношение и иерархия, то есть то, какие побуждения становятся ведущими и определяют поведение школьника в учебной деятельности [5].

Важным компонентом мотивационной сферы являются цели. Если мотив отвечает на вопрос, ради чего осуществляется деятельность, то цель показывает, какого результата человек стремится достичь. Например, мотивом подростка может быть стремление к самоутверждению, а целью – успешное выполнение контрольной работы, победа в олимпиаде или получение высокой оценки. Цели делают деятельность более конкретной и организованной, помогают человеку планировать действия и оценивать достигнутые результаты. При этом эффективность деятельности во многом зависит от того, насколько цели связаны с внутренними мотивами личности. Если цель навязана извне и не имеет личностного смысла, она часто не вызывает устойчивой активности [10].

К структуре мотивационной сферы также относятся интересы. Интерес представляет собой эмоционально окрашенную направленность личности на определенный объект, область знаний или вид деятельности. В учебном процессе интерес играет особую роль, так как он способствует активности, самостоятельности и устойчивости познавательной деятельности. Если учащийся испытывает интерес к предмету, он легче включается в учебную работу, проявляет инициативу, задает вопросы, стремится найти дополнительную информацию. В то же время отсутствие интереса нередко приводит к формальному усвоению материала, снижению учебной активности и преобладанию внешних мотивов обучения [11].

Значимое место в мотивационной сфере занимают ценностные ориентации. Они отражают то, что личность считает важным, значимым и достойным стремления. Ценности оказывают влияние на выбор мотивов и целей, определяют отношение человека к учебе, труду, другим людям и самому себе. В подростковом возрасте система ценностей заметно трансформируется: юноша или девушка пытается осознать свою роль в социуме, наметить жизненные цели, соотнести их со своими способностями. Из-за этого мотивация в этот период обретает многогранность и внутренние противоречия [12].

Важно подчеркнуть, что мотивы личности выстроены в иерархию: они не разрозненны, а образуют упорядоченную структуру взаимозависимости. Часть побуждений выступает в роли ключевых – они задают вектор развития личности, остальные играют второстепенную либо обусловленную обстоятельствами роль. К примеру, у подростка могут параллельно присутствовать стремления к освоению знаний, высоким баллам, уважению ровесников и поддержке родителей, но в отдельных обстоятельствах доминирующим становится лишь один из них. Приоритетность тех или иных мотивов напрямую влияет на специфику учебной работы и восприятие обучения школьником [1].

В психологии также принято различать внутреннюю и внешнюю мотивацию. Внутренняя мотивация связана с содержанием самой деятельности: человеку интересно учиться, узнавать новое, решать сложные задачи, развивать свои способности. Внешняя мотивация обусловлена факторами, находящимися вне самой деятельности: оценками, поощрениями, наказаниями, требованиями взрослых, стремлением избежать неудачи. В учебном процессе оба вида мотивации могут присутствовать одновременно, однако наиболее благоприятной для развития личности считается внутренняя мотивация, поскольку она обеспечивает осознанное, активное и устойчивое отношение к обучению [13].

Таким образом, мотивационная сфера личности представляет собой сложную, динамичную и иерархически организованную систему побуждений, включающую потребности, мотивы, цели, интересы, ценности и установки. Она определяет направленность поведения человека, его отношение к деятельности и способность достигать поставленных целей. В процессе обучения мотивационная сфера проявляется, прежде всего, в учебной мотивации, от которой зависит активность школьника, его познавательный интерес, успешность усвоения знаний и готовность к са-

моразвитию. Понимание структуры мотивационной сферы является необходимой основой для дальнейшего анализа особенностей ее развития у подростков в образовательном процессе.

Психолого-педагогические особенности подросткового возраста

Подростковый возраст является одним из наиболее сложных и значимых этапов психического и личностного развития человека. В этот период происходит переход от детства к юности, изменяется система отношений подростка с окружающими людьми, перестраивается самосознание, формируются новые потребности, интересы и жизненные ориентиры. Подросток уже не воспринимает себя маленьким ребенком, однако еще не обладает полной социальной и психологической зрелостью взрослого человека. Именно поэтому данный возраст часто характеризуется противоречивостью: с одной стороны, школьник стремится к самостоятельности, признанию и расширению прав, с другой — продолжает нуждаться в поддержке, педагогическом сопровождении и эмоциональной устойчивости со стороны взрослых [3].

Одной из центральных особенностей подросткового возраста является изменение социальной ситуации развития. Если в младшем школьном возрасте ведущей для ребенка остается учебная деятельность и авторитет учителя, то в подростковом возрасте значительно возрастает роль общения со сверстниками. Подростку становится важно занять определенное положение в коллективе, получить признание, быть принятым группой, доказать свою значимость. Это не означает, что обучение теряет значение, однако учебная деятельность начинает оцениваться подростком не только с позиции требований школы, но и через призму личного смысла, самооценки и отношений с окружающими [1].

Важной психолого-педагогической характеристикой подростка является стремление к самостоятельности. Подросток хочет, чтобы с ним считались, признавали его мнение, доверяли ему принятие решений. Однако данное стремление нередко вступает в противоречие с недостаточной сформированностью навыков саморегуляции, ответственности и планирования. В учебном процессе это может проявляться в сопротивлении прямому контролю, снижении дисциплины, критическом отношении к требованиям учителя. Вместе с тем при правильной организации обучения стремление к самостоятельности может стать важным ресурсом развития: подростки активнее включаются в учебную деятельность, если им предоставляется возможность выбора, обсуждения, проявления инициативы и личной позиции [14].

Существенные изменения происходят и в познавательной сфере подростка. В этом возрасте развивается способность к абстрактному мышлению, анализу, сравнению, обобщению, установлению причинно-следственных связей. Подростки начинают интересоваться не только конкретными фактами, но и закономерностями, объяснениями, мировоззренческими вопросами. Они умеют размышлять о грядущем, выдвигать гипотезы, сопоставлять различные позиции. При этом становление мыслительных способностей идет неравномерно: развитая способность к рас-

суждениям порой соседствует с порывистостью, слабой способностью к объективной оценке или преобладанием эмоций в выводах. Соответственно, роль педагога заключается не просто в донесении информации, а в организации среды, которая стимулирует осознанное, независимое и ориентированное на решение задач обучение [10].

В подростковом периоде ключевую роль играет становление самосознания. Юноша или девушка всё чаще погружается в размышления о собственной личности: пытается понять свои черты, разобраться, каким его видят окружающие, оценить собственный потенциал, выделить достоинства и уязвимые места. Самооценка при этом становится многослойной, но нередко остаётся шаткой. Подросток способен остро переживать замечания в свой адрес, постоянно сопоставлять себя с ровесниками, тяжело переносить промахи либо, напротив, настойчиво демонстрировать своё превосходство. Уровень самооценки существенно сказывается на учебной вовлечённости: вера в собственные силы побуждает браться за сложные задачи, тогда как сомнения в себе нередко ведут к уклонению от трудных заданий и ослаблению стремления к учёбе [15].

Эмоциональная сфера подростков также характеризуется повышенной чувствительностью и противоречивостью. В этом возрасте эмоциональные переживания становятся более глубокими, но не всегда достаточно управляемыми. Подростки могут остро реагировать на несправедливость, неуспех, замечания взрослых, конфликтные ситуации со сверстниками. Для них важно не только содержание требований, но и форма общения. Авторитарный стиль педагогического воздействия часто вызывает протест или отчуждение, тогда как уважительное, партнерское взаимодействие способствует доверию и более конструктивному отношению к учебе [16].

В подростковом возрасте заметно возрастает значение ценностных ориентаций. Подросток начинает осмысливать, что для него важно, к чему он стремится, какие качества ценит в себе и других людях. Учебная деятельность при этом может приобретать разный смысл. Для одних подростков она связана с познанием и саморазвитием, для других — с будущей профессией, для третьих — только с необходимостью получить оценку или избежать наказания. Такая неоднородность объясняется тем, что мотивационная сфера подростков находится в процессе становления и зависит от условий воспитания, образовательной среды, общения со взрослыми и сверстниками [12].

Значимой педагогической особенностью подросткового возраста является потребность в признании успеха. Подростку важно видеть результат своих усилий, ощущать продвижение, получать подтверждение собственной компетентности. Когда учебная работа регулярно оборачивается провалом, сопровождается упреками или невыгодными сопоставлениями с другими детьми, у школьника нередко складывается негативное восприятие школы, а стремление учиться заметно ослабевает. В то же время переживание успеха, внимательное отношение и вера в его силы, шанс продемонстрировать свои умения и получить справедливое одобре-

ние, напротив, усиливают вовлечённость в учёбу и укрепляют веру в собственные способности [2].

Важно принимать во внимание, что нынешние подростки взрослеют в обстановке обилия информации, активного использования цифровых технологий и трансформирующихся общественных ожиданий. Такие условия накладывают отпечаток на специфику концентрации внимания, способы взаимодействия со сверстниками, круг увлечений и представления школьников о процессе обучения. Для них зачастую приоритетны прикладная ценность сведений, динамичные форматы подачи материала, свобода в поиске данных и очевидная соотнесённость изучаемого с повседневными реалиями. В связи с этим классические методы преподавания, сводящиеся к изложению и механическому повторению информации, далеко не всегда способны поддерживать у подростков стойкий интерес к познанию [11].

Следовательно, в подростковом периоде активно формируется представление о собственной личности, крепнет тяга к независимости, возрастает роль взаимодействия с ровесниками, происходит трансформация ценностных установок и нарастает сложность познавательных процессов.

Эти особенности необходимо учитывать при организации образовательного процесса. Педагогическая работа с подростками должна строиться на уважении личности учащегося, поддержке его активности, создании ситуации успеха и включении в содержательную учебную деятельность. Именно учет психолого-педагогических особенностей подросткового возраста позволяет более глубоко понять специфику развития мотивационной сферы школьников в процессе обучения.

Особенности развития учебной мотивации подростков в процессе обучения

Учебная мотивация является важнейшим компонентом мотивационной сферы подростка, поскольку она определяет отношение школьника к обучению, его познавательную активность, настойчивость, самостоятельность и готовность преодолевать учебные трудности. Под учебной мотивацией понимается система мотивов, побуждающих учащегося включаться в учебную деятельность и придающих ей определенный личностный смысл. Она может быть связана с интересом к знаниям, стремлением к саморазвитию, желанием получить высокую оценку, одобрение взрослых, признание сверстников или подготовиться к будущей профессии [5].

Развитие учебной мотивации в подростковом возрасте имеет специфический характер. В младшем школьном возрасте значительную роль играют внешние мотивы: желание получить похвалу учителя, хорошую отметку, одобрение родителей. В подростковом возрасте эти мотивы не исчезают, но постепенно меняется их соотношение с внутренними побуждениями. Подросток начинает задаваться вопросом о смысле обучения, о том, зачем ему нужны те или иные знания, как они связаны с его интересами, жизненными планами и будущим самоопределением. Если школьник не видит личностной значимости учебной деятельности, его мотивация может снижаться [7].

Одной из особенностей учебной мотивации подростков является ее неустой-

чивость. Учащийся может проявлять высокий интерес к одним предметам и полное равнодушие к другим, активно работать на уроках у одного учителя и быть пассивным у другого. Такая избирательность объясняется тем, что подросток уже начинает оценивать содержание обучения с позиции собственных интересов, способностей и жизненных перспектив. Поэтому учебная мотивация в подростковом возрасте во многом зависит от того, насколько учебный материал воспринимается как понятный, значимый, практически полезный и связанный с личным опытом школьника [2].

Важную роль в развитии учебной мотивации играет соотношение внутренних и внешних мотивов. Внутренняя мотивация проявляется в интересе к содержанию учебного предмета, стремлении узнать новое, решить проблему, овладеть способом действия. Внешняя мотивация связана с оценками, требованиями взрослых, наказаниями, поощрениями, социальным престижем или стремлением избежать неуспеха. Для подростков характерно сочетание разных мотивов, однако наиболее благоприятным для развития личности является преобладание внутренних мотивов, так как они обеспечивают более устойчивое и осознанное отношение к обучению [13].

Существенное значение для учебной мотивации подростков имеет мотив достижения. Он выражается в стремлении добиваться успеха, повышать результаты, справляться с трудностями, подтверждать собственную компетентность. Однако наряду с мотивом достижения у подростков может проявляться мотив избегания неудачи. В этом случае школьник стремится не столько к успеху, сколько к тому, чтобы не получить плохую оценку, не вызвать недовольство взрослых или не оказаться хуже других. Если мотив избегания неудачи становится ведущим, учебная деятельность может сопровождаться тревожностью, пассивностью и отказом от сложных заданий [4].

На развитие учебной мотивации подростков влияет самооценка. Подростки, уверенные в своих возможностях, чаще проявляют инициативу, берутся за сложные задания, легче переживают временные неудачи. Напротив, неуверенность в себе может снижать учебную активность, вызывать страх ошибки и ожидание неуспеха. В результате школьник может заранее отказываться от усилий, объясняя это отсутствием интереса или способностей. Поэтому педагогическая поддержка, объективная оценка достижений и создание ситуации успеха являются важными условиями формирования положительной учебной мотивации [15].

Значительное влияние на учебную мотивацию оказывает характер взаимодействия подростка с учителем. Для подростков важно, чтобы педагог не только предъявлял требования, но и уважал их мнение, объяснял смысл учебных заданий, создавал условия для самостоятельности и сотрудничества. Если учитель использует преимущественно авторитарные методы, не учитывает возрастные особенности и интересы учащихся, то учебная мотивация может ослабевать. Напротив, атмосфера доверия, поощрение самостоятельности, задания, стимулирующие поиск решений, и взаимодействие в формате диалога помогают подросткам активнее включаться в учебный процесс [17].

Не меньшую роль играет статус подростка в кругу сверстников. В этом возрасте учёба нередко обретает социальную значимость: школьнику важно, как одноклассники оценивают его достижения и промахи. Коллектив способен как подпитывать учебную активность, так и тормозить её — если успехи в учёбе не считаются в группе чем-то ценным. Следовательно, формирование учебной мотивации определяется не только личностными чертами подростка, но и обстановкой в классе, принятыми в нём правилами общения и особенностями совместной работы [14].

В подростковом возрасте особую актуальность обретает соотнесение учёбы с перспективами профессионального и личностного становления. Юноши и девушки всё чаще размышляют о будущей профессии, собственных талантах и возможных жизненных сценариях. Осознание практической пользы школьных предметов, понимание их роли в предстоящей деятельности заметно повышают заинтересованность в обучении. Эффективными инструментами здесь выступают профориентационные мероприятия, задания с реальной практической направленностью, работа над проектами, а также беседы о жизненных целях — они помогают подростку воспринимать образовательный процесс как значимый и напрямую связанный с его будущим [18].

На формирование учебной мотивации существенно влияют наполнение и построение учебного процесса. Рутинная подача материала, дефицит проблемных задач, избыточный акцент на контроле и оценках способны ослабить вовлечённость подростка. Большой эффект дают форматы, вовлекающие школьников в активную работу: обсуждения, проектные и исследовательские задачи, совместные задания, решение прикладных вопросов. Так подросток может проявить инициативу, использовать полученные знания на практике и осознать ценность собственной учебной деятельности [19].

Итак, формирование учебной мотивации у подростков — непростой, постоянно меняющийся процесс: на него влияют возрастные характеристики, уровень самооценки, специфика взаимодействия с педагогами и ровесниками, а также особенности учебного контента и образовательной среды. В этом возрасте важно развивать не просто следование правилам и стремление к хорошим оценкам, а искренний интерес к знаниям, желание расти и понимать личную ценность обучения.

Эффективное развитие учебной мотивации возможно при условии уважительного педагогического взаимодействия, поддержки самостоятельности, создания ситуации успеха и связи обучения с реальными интересами и жизненными перспективами подростков.

Результаты

Анализ показал, что мотивационная сфера — это комплексная система внутренних стимулов: в неё входят потребности, мотивы, интересы, цели, ценностные установки, ориентации и устремления. Именно она задаёт вектор поведения, определяет отношение к разным видам деятельности и помогает осознанно двигаться к намеченным результатам. В образовательном контексте эта сфера проявляется че-

рез учебную мотивацию — она бывает внутренней либо внешней, стабильной или зависящей от ситуации, ориентированной на достижение успеха либо на предотвращение неудачи.

Было выявлено, что подростковый возраст является особым этапом развития мотивационной сферы. В этот период происходит перестройка системы потребностей и интересов, усиливается стремление к самостоятельности, возрастает значение общения со сверстниками, формируется самосознание и самооценка. Подросток начинает более критично относиться к требованиям взрослых, стремится понять личностный смысл учебной деятельности, соотнести обучение со своими интересами, возможностями и будущими жизненными перспективами. Поэтому учебная мотивация подростков становится более сложной, противоречивой и зависимой от условий образовательной среды.

Особое внимание в работе было уделено анализу учебной мотивации подростков. Было установлено, что в подростковом возрасте значимыми являются как познавательные, так и социальные мотивы обучения. Познавательные мотивы связаны с интересом к знаниям, стремлением понять новое, развить способности и овладеть способами учебной деятельности. Социальные мотивы проявляются в желании получить признание, соответствовать ожиданиям взрослых, занять определенное положение в коллективе, подготовиться к будущей профессии. При этом наиболее благоприятным условием успешного обучения является развитие внутренней мотивации, основанной на личностном смысле, познавательном интересе и стремлении к саморазвитию.

Выводы и заключение

Проведенное исследование подтвердило, что развитие мотивационной сферы подростков является важным условием повышения эффективности обучения. Учебная мотивация не формируется стихийно, а зависит от содержания образовательного процесса, характера взаимодействия учителя и учащихся, эмоционального климата в классе, возможности проявления самостоятельности и переживания успеха. Поэтому педагогическая работа должна быть направлена не только на передачу знаний, но и на создание условий, при которых обучение приобретает для подростка личностный смысл, становится средством саморазвития и подготовки к будущей жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л.И. Божович. — Москва: Просвещение, 1968. — 464 с.
2. Клепач, Ю.В. Особенности мотивации учебной деятельности подростков / Ю. В. Клепач, Т. В. Рубцова. — Текст : электронный // Научно-педагогическое обозрение. — 2019. — № 6 (28). — С. 63–72.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. — Москва: Педагогика, 1984. — 432 с.

4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 512 с.
5. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1983. – 96 с.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Маркова, А.К. Мотивация учения в среднем и старшем школьном возрастах / А.К. Маркова. – Текст: электронный // Вестник практической психологии образования. – 2012. – Т. 9, № 4. – С. 104–106.
8. Бурыхина, Ю.А. Проявление учебной мотивации у подростков / Ю.А. Бурыхина. – Текст: электронный // Альманах современной науки и образования. – 2010. – № 5 (36). – С. 88–91.
9. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович. – Текст: электронный // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. – Москва: Педагогика, 1972. – С. 7–44.
10. Ляшенко, М.В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы / М.В. Ляшенко. – Текст: электронный // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – Т. 11, № 1. – С. 53–73.
11. Лысиченкова, С.А. Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию / С.А. Лысиченкова. – Текст: электронный // Молодой ученый. – 2012. – № 4 (39). – С. 428–431.
12. Зайцева, А.П. Особенности мотивационной сферы подростков / А. П. Зайцева. – Текст: электронный // Молодой ученый. – 2016. – № 18 (122). – С. 182–184.
13. Моисеева, Т.А. Развитие внутренней мотивации учебной деятельности у подростков / Т.А. Моисеева, В.С. Санникова. – Текст: электронный // Молодой ученый. – 2018. – № 47 (233). – С. 307–315.
14. Кулагина, И.Ю. Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития / И.Ю. Кулагина. – Текст: электронный // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11, № 3. – С. 100–109.
15. Байдин, Д.В. Изучение влияния самооценки на учебную мотивацию у младших подростков / Д.В. Байдин. – Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 18. – С. 11–15.
16. Вартанова, И.И. Эмоциональное отношение к школе и самоотношение старшеклассников различного пола и возраста / И.И. Вартанова. – Текст : электронный // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 3. – С. 40–48.
17. Валетчик, А.В. Учебное сотрудничество в совместной деятельности для развития учебной мотивации подростков / А.В. Валетчик. – Текст: электронный // Актуальные исследования. – 2024. – № 48 (230), ч. II. – С. 84–86.
18. Яценко, О.В. Формирование учебной мотивации подростков средствами

профориентации / О.В. Яценко. – Текст: электронный // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2021. – Т. 37.

19. Ткаченко, Л.М. Моделирование процессов формирования учебной мотивации подростков / Л.М. Ткаченко. – Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S1. – С. 21–25.

REFERENCES

1. Bozhovich, L.I. Personality and its formation in childhood: a psychological study. L.I. Bozhovich. Moscow: Prosveshchenie, 1968. 464 p.
2. Klepach, Yu.V. Features of motivation of educational activity of adolescents. Yu.V. Klepach, T.V. Rubtsova. Text: electronic. Scientific and pedagogical review. 2019. No. 6 (28). Pp. 63-72.
3. Vygotsky, L.S. Collected Works: in 6 volumes. Vol. 4. Child Psychology. L.S. Vygotsky; edited by D.B. Elkonin. Moscow: Pedagogy, 1984. 432 p.
4. Ilyin, E.P. Motivation and motives. E.P. Ilyin. St. Petersburg: Piter, 2011. 512 p.
5. Markova, A.K. Formation of Motivation for Learning in School Age: A Teacher's Manual. A.K. Markova. Moscow: Prosveshchenie, 1983. 96 p.
6. Leontiev, A.N. Activity. Consciousness. Personality. A.N. Leontiev. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p.
7. Markova, A.K. Motivation for Learning in Middle and Senior School Ages. A.K. Markova. Text: electronic. Bulletin of Practical Psychology of Education. 2012. Vol. 9, No. 4. Pp. 104-106.
8. Burykhina, Yu.A. Manifestation of Academic Motivation in Adolescents. Yu.A. Burykhina. Text: electronic. Almanac of modern science and education. 2010. No. 5 (36). P. 88–91.
9. Bozhovich, L.I. The problem of development of the motivational sphere of the child. L.I. Bozhovich. Text: electronic. Study of motivation of behavior of children and adolescents. edited by L.I. Bozhovich, L.V. Blagonadezhina. Moscow: Pedagogy, 1972. P. 7–44.
10. Lyashenko, M.V. Motivation of educational activity: basic concepts and problems. M.V. Lyashenko. Text: electronic. Bulletin of SUSU. Series: Education. Pedagogical sciences. 019. Vol. 11, No. 1. P. 53–73.
11. Lysichenkova, S.A. The Impact of Modern Schoolchildren's Characteristics on Their Cognitive Motivation. S.A. Lysichenkova. Electronic text. Young Scientist. 2012. No. 4 (39). P. 428-431.
12. Zaitseva, A.P. Characteristics of the Motivational Sphere of Adolescents. A.P. Zaitseva. Electronic text. Young Scientist. 2016. No. 18 (122). P. 182-184.
13. Moiseeva, T.A. Development of Intrinsic Motivation for Learning Activity in Adolescents. T.A. Moiseeva, V.S. Sannikova. Electronic text. Young Scientist. 2018. No. 47 (233). P. 307-315.
14. Kulagina, I.Yu. Dominant Motivation of Schoolchildren: Age Trends and Devel-

- opment Conditions. I.Yu. Kulagina. Text: electronic. Cultural-historical psychology. 2015. Vol. 11, No. 3. Pp. 100–109.
15. Baidin, D.V. Studying the influence of self-esteem on academic motivation in younger adolescents. D.V. Baidin. Text: electronic. Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2015. Vol. 18. Pp. 11–15.
 16. Vartanova, I.I. Emotional attitude towards school and self-attitude of high school students of different genders and ages. I.I. Vartanova. Text: electronic. Psychological science and education. 2020. Vol. 25, No. 3. Pp. 40–48.
 17. Valetchik, A.V. Educational cooperation in joint activities for the development of academic motivation of adolescents. A.V. Valetchik. Text: electronic. Current research. 2024. No. 48 (230), part II. Pp. 84–86.
 18. Yatsenko, O.V. Formation of academic motivation of adolescents by means of vocational guidance. O.V. Yatsenko. Text: electronic. Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology. 2021. V. 37.
 19. Tkachenko, L.M. Modeling the processes of formation of academic motivation of adolescents. L.M. Tkachenko. Text: electronic. Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2015. No. S1. Pp. 21–25.

Информация об авторах: Алина Ашотовна Ванесян – студентка, Кубанский государственный университет.

г. Краснодар, Россия

crazyrabbit321@mail.ru

Светлана Сергеевна Игнатович – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, Кубанский государственный университет; МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист

г. Краснодар, Россия

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706100

ssign67@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Alina Ashotovna Vanesyan – student,

Kuban State University

Krasnodar, Russia

crazyrabbit321@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. Kuban State University; Municipal budgetary institution of additional education «Center for additional education «Hosta» Sochi», Methodist

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706100

Krasnodar, Russia

ssign67@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 16.04.2026

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 23.06.2026

Принята к публикации / Accepted for publication: 28.06.2026.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов/ The author declares no conflicts of interests

Рекомендовано учебно-методической комиссией кафедры педагогики, психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2026-9-3-54-86

УДК 37.013

EDN QHNGQP

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТРАНСЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (на примере изучения испанского языка)

Анна Сергеевна Паланто

Кубанский государственный университет;
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
г. Москва, Россия

ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>

e-mail: palantoas401@mgpu.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Scopus Author ID: 58202706100
ssign67@mail.ru

Аннотация. Введение. В статье освещается вопрос преподавания испанского языка и лингвистического анализа устной деловой коммуникации. Осуществлён сопоставительный анализ научных и лексикографических материалов, призванных выявить специфику языковых моделей в устной деловой речи. Исследованы сходства и различия языковых форм и культурных особенностей испанской деловой лексики. Проведено сопоставление научных и словарных источников для определения характерных языковых моделей в деловой речи; выявлены общие черты и отличия лексических форм и культурно обусловленных элементов испанской деловой лексики. Раскрывается многообразие использования традиционных методов и методик преподавания иностранного языка, основанных на понимании языка как системы,

где деловая коммуникация испанского языка рассматривается как средство обучения в целом и как средство преподавания иностранного языка. *Цель исследования* – раскрыть специфику применения коммуникативной методики для формирования навыков устной деловой коммуникации у старшеклассников. В статье термин «деловая коммуникация» конкретизируется как пласт специальной лексики делового испанского языка. Показано, как эти единицы реализуются в устной деловой речи. Рассматривается методика преподавания деловой коммуникации на испанском языке в двух аспектах: как общепедагогическое средство и как специализированный метод обучения иностранному языку. Проанализированы варианты использования современных технологий для развития устной деловой коммуникации у старшеклассников с учётом принципов коммуникативного обучения, а также теория и практика коммуникативного интенсивного обучения иностранному языку в высшей школе, разработанная Г.А. Китайгородской. **Методы исследования:** использованы методы декомпозиции и интеграции источников, относящихся к проблеме исследования; литературные произведения на русском и испанском языках, практические материалы и дополнительные источники информации; методы интенсивного обучения иностранному языку Г. Лозанова, В.В. Петрусинского, Л. Гегечкори и других. **Результаты.** В результате анализа спектра тем деловой коммуникации установлено, что в современном испанском языке доминирующей выступает коммуникативная функция. *Теоретические основы обучения устной деловой коммуникации* на испанском языке для старшеклассников целесообразно строить на сочетании функционального подхода и межкультурного компонента. *Традиционные методики* эффективны на этапе первичного освоения речевых клише и формул вежливости, но недостаточны для формирования спонтанной речи и учёта культурных различий. *Современные подходы на базе коммуникативной методики* позволяют моделировать реальные ситуации делового общения и тем самым развивать у учащихся способность решать коммуникативные задачи. *Работа с аутентичными материалами* становится продуктивной только при чёткой методической структуре. *Оптимальной стратегией* для школьного этапа выступает комбинирование традиционных и современных приёмов. Для учащихся 10–11 классов наиболее результативна смешанная модель, сочетающая системную работу с языковыми единицами и погружение в коммуникативные ситуации. **Выводы и заключение.** В перспективе видится разработка модульного учебно-методического комплекса, интегрирующего традиционные и коммуникативные приёмы с опорой на аутентичные материалы. Таким образом, применение методов интенсивного обучения позволяет повысить эффективность формирования транскультурной трансязыковой компетентности у старшеклассников за счёт создания условий для активного речевого взаимодействия и осмысления межкультурных различий. Предложенный комплекс приёмов даёт учителю конкретные инструменты для организации уроков испанского языка, направленных не только на развитие спонтанной речи, но и на формирование готовности учащихся к реальному межкультурному общению. Исследование испанских конструкций устной деловой коммуникации позволило зафиксировать предпочтения

их использования в языке и выявить определенную зависимость их содержания от социокультурного контекста Испании. Предложенные рекомендации для учащихся старшего школьного возраста направлены на повышение уровня речевой культуры при изучении иностранного языка, а также расширение общегуманитарного кругозора.

Ключевые слова: устная деловая коммуникация, испанский язык, учащиеся старших классов, многообразие методик

Для цитирования: Паланто А.С., Игнатович С.С. Использование методов интенсивного обучения в процессе формирования коммуникативной транслингвальной компетентности старшеклассников (на примере изучения испанского языка) // Педагогика: история, перспективы 2026. Том 9. № 3 . С. 54-86., EDN: QHNGQP, DOI: 10.17748/2686-9969-2026-9-3-54-86

Благодарность: Авторы выражают искреннюю благодарность рецензентам за проведённое слепое рецензирование и конструктивные комментарии, которые позволили существенно повысить качество статьи.

Original article

FEATURES OF TEACHING, DEVELOPING SKILLS IN ORAL BUSINESS COMMUNICATION IN SPANISH FOR HIGH SCHOOL STUDENTS (using the example of learning spanish)

Anna S. Palanto

Kuban State University;
Moscow State University named after M.V. Lomonosov
г. Москва, Россия
ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>
e-mail: palantoas401@mgpu.ru

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University
Krasnodar, Russia
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Scopus Author ID: 58202706200
ssign67@mail.ru

Abstract.Introduction. The article examines the features of teaching Spanish and the linguistics of oral business communication. There is a growing interest in learning foreign languages as the main tool for intercultural communication, since today a foreign language acts precisely as a tool for intercultural communication. An increasing number of teachers and students are realising the role of Spanish as a global language of business communication. The aim of this thesis is to study how students acquire knowledge in the field of business communication, as well as develop oral communication skills to solve problems of interpersonal and intercultural interaction. The paper provides an analysis of the methodology for teaching business communication in Spanish – both as a learning tool in general and as a means of teaching a foreign language. It also analyses the use of modern technologies in teaching oral business communication to high school students based on the communicative method. The features of applying the communicative method to developing oral business communication among high school students are presented; an analysis of general features of oral communication is provided using video materials as an example, as well as using dialogue texts. **Research methods.** The methodological basis of this work consists of a variety of techniques for analysing and synthesising information on the research topic. **Research base.** The information and linguistic base of the research includes theoretical literature on the Russian and Spanish languages, practical materials, etc. The author notes that among the variety of business communication topics, the main role in modern Spanish is played by the function of communication, which is characterised by spontaneity and emotional richness of statements. **Results.** The comparative study conducted in the work of theoretical and lexicographic works aimed at exploring knowledge about the features of linguistic constructions in oral business communication, as well as the comparative analysis of linguistic constructions and cultural features of Spanish business terminology, leads to the following conclusion: since the concept of business communication is widely used in various situations and topics, such as economic terminology, financial terminology, commercial terminology, etc., the term of business communication should be considered a nominative special lexical unit, i.e. a linguistic construction of business Spanish. Despite the variety of methods for learning a foreign language, in this case Spanish, the communicative method of language teaching is considered the modern method of teaching oral business communication in this thesis. This method involves minimising the use or completely eliminating the use of the native language, replacing it with the exclusive use of the foreign language from the very first lesson. It develops reading, writing, speaking, and listening skills to form the communicative competence of students. **Conclusions and summary.** The conclusions obtained meet the goals and objectives set in this thesis. The study of Spanish constructions of oral business communication has made it possible to record the preferences for their use in the Spanish language and identify a certain dependence of their content on the socio-cultural context of Spain, the country that laid the foundations for the formation of business communication. The recommendations proposed for high school students are aimed at improving the level of speech culture when learning a

foreign language (in this case, Spanish), as well as expanding their general humanitarian outlook. The analysis of various methods of teaching business communication in Spanish has shown the importance of studying this subject using the communicative method, and examples of practical application of the topic have also been considered.

Keywords: oral business communication, Spanish, high school students, variety of methods

For Citation: Palanto A.S., Ignatovich S.S. Features of Teaching, Developing Skills in Oral Business Communication in Spanish for High School Students (using the example of learning spanish). Pedagogy: History, Prospects 2026. Vol. 9. No. 3 . P. 54-86 , EDN: QHNGQP, DOI: 10.17748/2686-9969-2026-9-3-54-86

***Acknowledgments:** The authors express their sincere gratitude to the reviewers for their blind review and constructive comments, which significantly improved the quality of the article.*

Введение

Проблема исследования вызывает большой интерес в современном обществе, так как владение устной деловой коммуникацией является эффективной формой коммуникации, оказывающей огромное влияние на индивидов и групп, что доказывает *актуальность* исследования. У людей возрастает интерес к изучению иностранных языков как к основному инструменту межкультурного общения, поскольку сегодня иностранный язык выступает именно как инструмент межкультурной коммуникации. Все большее количество преподавателей и учащихся осознает роль испанского языка как мирового языка делового общения. Структурированная коммуникация позволяет индивиду комфортно чувствовать себя в учебной и далее и в рабочей сфере, а в глобальном смысле помогает эффективному взаимопониманию и жизнедеятельности всего общества. В настоящее время происходит подъем деловой активности и установление контактов с зарубежными партнерами, поэтому владение знаниями и навыками деловой коммуникации становятся наиболее востребованными. «Использование ИИ позволяет разрабатывать адаптированные учебные планы по уровням обучающихся, повышать результативность и персонализацию обучения, предоставлять материалы в интерактивной форме, автоматически оценивать языковые навыки и усиливать мотивацию... Например, в области лингвистики Duolingo, Rosetta Stone, Babbel, Busuu, Hello Talk, Speakly, lingvist платформы в изучении мировых языков произношение, подписка, является незаменимым инструментом по навыкам чтения, аудирования» [1]. В публикации С.А. Одановой,

Л.А. Ибраймовой, К.Е. Молдабаевой анализируются подходы к освоению языка в транслингвальном измерении – с опорой на адаптивные компетенции. По мнению авторов, «реализация транслингвального метода с помощью искусственного интеллекта позволяет обучающимся активное участие в ситуациях (симуляции, диалоги, элементы геймификации)». Такой метод «позволяет учащимся адаптировать свои мысли, участвовать в групповых обсуждениях, требует принятия решения. Все эти процессы являются основными компонентами soft skills.» [1].

Из всего многообразия тем деловой коммуникации главную роль в современном языке (в нашем случае испанском) играет функция общения, для которой характерна спонтанность и эмоциональная насыщенность высказываний. И изучение учащимися старших классов основ знаний устной деловой коммуникации, ее структуры, закономерности, функционирования, стилистических ресурсов в испанском языке положительно влияет на развитие их коммуникативной компетентности. При этом цели коммуникации, общения могут быть различны. Изначально носящие информативный характер, связанный с получением или передачей информации, участники дискуссии могут преследовать и цели эмоционального плана, такие как, выразить свое отношение, высказать сомнение, удивление, эмоциональное согласие со сказанным ранее или его отрицание, чему будет способствовать межстилевая нейтральная лексика.

Модели взаимодействия, принятые в испаноязычных странах (например, роль личных отношений, не прямой стиль аргументации, нормы обращения и дистанции), могут существенно отличаться от тех, которые привычны российским школьникам. Без специальной работы над этими различиями даже грамматически правильная речь воспринимается как неадекватная или невежливая. Существующие учебники и пособия по испанскому языку в основном ориентированы либо на общее владение языком, либо на вузовскую/профессиональную подготовку; для 10–11 классов практически нет адаптированных комплексов заданий, нацеленных именно на развитие компетенций в сфере устного делового общения. В условиях школы возможности для регулярной тренировки в реальных или максимально приближенных к реальным деловым ситуациям (переговоры, презентации, телефонные разговоры) крайне малы, а имитационные задания часто носят формальный характер и не формируют устойчивых навыков.

Многие учащиеся после окончания школы, переходят на следующую ступень образования, среднего профессионального или высшего образования, совмещая учебную деятельность с рабочей. Овладев знаниями и навыками устной деловой коммуникации, они могут найти достойную работу. Многие работодатели, особенно иностранные, к своим работникам предъявляют высокие требования, которые базируются на коммуникативной компетенции. Это является одним из основных факторов, влияющих на необходимость изучения данной проблемы.

В исследовании раскрывается многообразие использования традиционных методов и методик преподавания иностранного языка, основанных на понимании

языка как системы, где деловая коммуникация испанского языка рассматривается как средство обучения в целом и как средство преподавания иностранного языка.

Цель исследования – раскрыть специфику применения коммуникативной методики для формирования навыков устной деловой коммуникации у старшеклассников.

Что следует понимать под владением иностранным языком? Это значит быть в состоянии говорить, читать, писать, слушать на этом языке, причем основным критерием владения является взаимопонимание с партнером по общению [2].

Е.И. Пассов полагал, что если цель изучения иностранного языка – это общение на этом языке, то и учить следует через общение, то есть через коммуникацию [3].

Теоретические основы методик преподавания устной деловой коммуникации испанского языка для учащихся старших классов

На протяжении долгого времени основными традиционными методиками при обучении иностранным языкам рассматривались натуральная, грамматико-переводная, прямая, аудио-лингвальная и аудио-визуальная, основанные на понимании языка как системы. Эти методики были направлены на развитие грамматических, лексических и фонетических навыков, главной целью которых было изучение языка с точки зрения его анализа и умения учениками переводить тексты с иностранного языка на родной и наоборот. Все это объяснялось тем, что ранее иностранный язык рассматривался как общеобразовательный предмет. Позднее к методикам изучения иностранных языков добавилась нетрадиционная и коммуникативная методика.

При всем многообразии методик изучения иностранного языка (в данном случае испанского) главным условием изучения деловых коммуникаций выступает аспект межличностных отношений. Другими словами, коммуникация – информационное взаимодействие, которое осуществляется между субъектами.

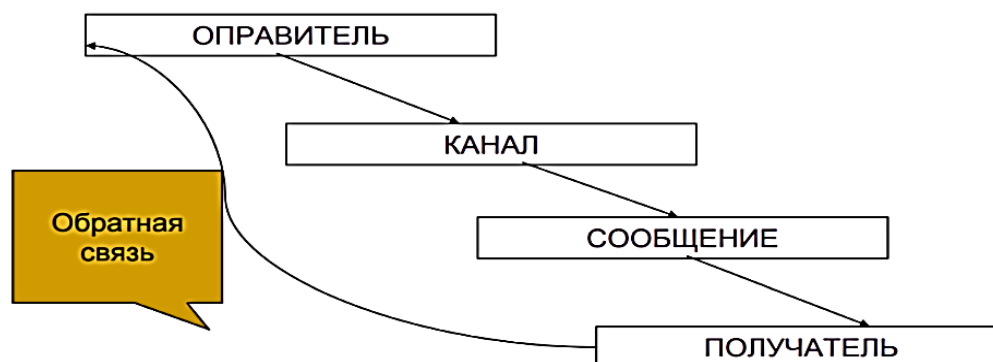
В данном случае субъекты деловых коммуникаций, то есть ученики старшего школьного возраста, являются и предметом деловой коммуникации. Это старшеклассники с их разносторонними физиологическими, психологическими, интеллектуальными и нравственными особенностями, с их знаниями, эмоциональным и волевым воспитанием, мировоззренческими и идеологическими установками и ценностными ориентирами [4].

В нашем исследовании коммуникация рассматривается как процесс передачи информации между учениками, а также группами учеников, которые должны быть сформированы на уроке учителем испанского языка.

Для понятности рассмотрения этого термина прослеживается следующий коммуникационный процесс, показанный на рисунке:

Рисунок – Коммуникационный процесс

Drawing – Communication Process



Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Элементами процесса коммуникации являются:

- отправитель – лицо, передающее информацию;
- канал – средство передачи информации;
- сообщение – информация, закодированная с помощью символов;
- получатель – лицо, который получает информацию [5].

Для изучения устной деловой коммуникации испанского языка для учащихся старших классов нам необходимо обратиться к методикам преподавания, которые будут детально рассмотрены далее.

Традиционные методики преподавания устной деловой коммуникации

Как было отмечено ранее, традиционными методиками преподавания иностранного языка рассматривались грамматико-переводная, натуральная, прямая, аудиолингвальная и аудиовизуальная методики, основанные на понимании языка как системы.

Нами рассмотрена каждая методика обучения иностранным языкам более детально. Важной методикой обучения в педагогической практике была грамматико-переводная. В ее основе лежит чтение и перевод. Изучение языка происходит путем запоминания определенных языковых и грамматических конструкций.

Долгое время эта переводная методика обучения имела широкий успех в преподавании иностранных языков, но позже довольно большое количество мето-

дистов и учителей пришли к выводу, что эта методика не дает возможности овладения языком качественно и в сжатые сроки. Поэтому уже в начале XX века в мире набирают обороты такие прямые методики преподавания иностранных языков, как *натуральная* и *прямая*.

Натуральная методика изучения иностранного языка ориентирована на развитие устной речи, без использования родного языка, когда освоение учеником материала происходит, базируясь на подражании и аналогии. Преподаватель использует метод наглядности на занятиях, показывая ученикам предметы, картинки или действия, соответствующие им. Основной формой работы между учеником и учителем является диалог. Изучаемый материал изначально воспринимается учениками на слух, после он переходит в устную речь и только после этого может постепенно вводиться в чтение, начиная с нескольких языковых единиц.

Одним из ярких представителей данного метода являлся Франсуа Гуэн, который считал необходимым изучать новый лексический материал, иллюстрируя его значение с употреблением мимики, жестов и действий, так называемым методом внутренней наглядности: «иностраный язык можно изучать таким же путем, каким ребенок учится языку родному» [6].

Другим не менее интересным представителем метода наглядности являлся Вальтер. Он впервые разработал рекомендации по работе с картинками [7]. Он полагал, что необходимо описывать картинки, акцентируя внимание на частях предмета, его форме, цвете, размере, применении и/или его действии. Также он был первым, кто систематизировал задания на группировку лексики по принципу синонимов, антонимов, корневой основы, а также по их тематике.

Прямая методика обучения является симбиозом традиционной и усовершенствованного вида обучения иностранному языку. Она абсолютно противопоставлена переводной или грамматико-переводной методике, направлена на автоматизацию и развитие навыков разговорной речи путём неоднократного повторения языкового материала.

Позже получили широкое распространение аудиолингвальная и аудиовизуальная методики, в основу которых вошли практические методы изучения иностранного языка, путем овладения устной коммуникацией и минимизацией переводов.

Аудиовизуальная методика основывалась на синхронизации получения информации учеником путем зрительного и слухового каналов, когда на экране идет видео ряд и в этот же момент обучающийся прослушивает звуковую дорожку. Здесь образуются ассоциативные языковые конструкции, которые при отработке упражнений доведены до автоматизма и даже при нехватке одного из стимулов (видео, аудио), ученик выдает необходимый языковой материал.

То же самое происходит с аудиолингвальной методикой, которая подразумевает под собой изучение иностранного языка посредством многократного прослушивания аудио записи и проговаривания определенных языковых конструкций и речевых образцов.

Многократность повторения языкового материала, использование технической оснащённости, интенсивность обучения, все это является факторами, позволяющими быстро достичь определенного уровня развития умений, особенно умений говорения [8].

Не смотря на многие достоинства данных методов и методик, с развитием технологий в сфере изучения иностранных языков было открыто новое направление – комбинированная методика обучения иностранным языкам, которую позднее называли коммуникативной.

В исследовании раскрывается многообразие использования традиционных методов и методик преподавания иностранного языка, основанных на понимании языка как системы, где деловая коммуникация испанского языка рассматривается как средство обучения в целом и как средство преподавания иностранного языка.

Применение современных технологий в обучении устной деловой коммуникации учащихся старших классов на основе коммуникативной методики

Современной методикой обучения устной деловой коммуникации рассматривается коммуникативная методика обучения языку, которая предполагает минимизацию использования или полный отказ от использования родного языка, использование в речи только иностранного языка с первого занятия. Возможна как групповая, так и индивидуальная работа учащихся. На уроках идет проработка навыков чтения, письма, говорения и аудирования с целью формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Занятия иностранным языком построены на базе устного опережения, опираясь на письменный текст. Главной целью обучения учеников старшего школьного возраста на занятиях устной деловой коммуникации является освоение ими коммуникативной компетенции, другими словами способности эффективно и адекватно использовать лингво-грамматическую систему испанского языка. На уроках важна контекстуальность использования языковых единиц, что находит свой отклик в материалах занятий, а также в упражнениях к ним, которые имеют большую вариативность. Важной и неотъемлимой частью работы с данной методикой является обучение учеников особенностям употребления языковых конструкций и в дальнейшем выполнение учениками языковых упражнений (грамматических, лексических и фонетических) для усвоения и отработки материала. Коммуникативная методика позволяет использовать разнообразие средств и методов работы на занятии, при успешном использовании преподавателем которых ученики интегрируют различные языковые умения на уроке [3].

Чтение базируется на использовании необходимых языковых конструкций, а также грамматических особенностей испанского языка, развивает у школьников перцептивный навык, то есть технику чтения, скорость чтения языкового материала, фор-

мирует умение понять основную идею и смысл текста и выбрать нужное из текста (найти ответы на вопросы после текста), а также тренирует умение пользоваться монолингвальным и билингвальным словарями для полного понимания текста.

Использование письма как средства обучения на уроке формирует у школьников умение составить план и тезисы будущего высказывания, как письменного, так и устного, умение записать и оформить мысль.

Использование на уроке говорения как средства общения является ведущим фактором данного обучения. Оно формируется на базе изучения и внедрения в речь языковых конструкций. У учеников формируется грамматически верная структурная целостность речевых средств испанского языка, соблюдаются правила речевого этикета (приветствие, знакомство, просьба, совет, согласие, отказ, уточнение, извинение, жалоба, приглашение, прощание и другое), формируется целостность, логичность и связность высказывания, развивается умение выражать основные речевые функции (подтвердить, согласиться, предложить, возразить и другое), формируется умение пересказа увиденного, услышанного и прочитанного. Помимо этого соблюдается и отрабатывается правильность произношения. Грамматика при коммуникативной методике обучения изучается в процессе общения на языке: ученик сначала осваивает и запоминает слова, выражения, языковые конструкции, а только потом начинает разбирать, что они из себя представляют.

Процесс аудирования развивает у учеников фонематический слух, умение воспринимать, обрабатывать и понимать полученную информацию, выбрать главную идею высказывания, а также увеличивает объем слуховой памяти, необходимой и в обычной жизни.

Основными принципами построения содержания обучения с использованием коммуникативной методике обучения являются следующие [9]:

- 1) речевая направленность;
- 2) функциональность;
- 3) индивидуальность;
- 4) ситуативность обучения;
- 5) новизна;
- 6) личностная ориентация общения;
- 7) моделирование.

Обучение устной деловой коммуникации связано с формированием речевых фонетических, грамматических, лексических навыков на иностранном языке, а также творческой составляющей выражения мыслей на иностранном языке.

Важно осуществление понимания получателем информации от отправителя, то есть учителя с учеником или же ученика с учеником при выполнении различных коммуникативных упражнений, как при работе в группе, так и в индивидуальном порядке. В данном случае обратная связь является неотъемлемой частью обучения. Обратная связь от преподавателя заключается в мотивации уче-

ников к обучению, побуждению их речевых намерений, а также фиксации ошибок, где их исправление во время речевого акта ученика возможно лишь при нарушении акта коммуникации.

Важной и неотъемлемой частью устной речи является ее *спонтанность* и, в большей части, неподготовленность. Это обуславливается тем, что продуцирование (создание) речи происходит одновременно с продумыванием и самим моментом произнесения. Другими словами, человек думает, что он будет говорить, и как это будет происходить одновременно с процессом его говорения. В этот момент его сознание так занято данной работой, что оно не фиксирует эту спонтанную речь, что затрудняет обучение учениками.

Примерами ошибок являются неверный порядок слов в предложении, опущение глагольной формы, неверность подбора грамматической структуры предложения и так далее. Преподавателю необходимо исправить их, предложив ученику следующий тип упражнения: перевод фразы с исправлением ошибки. Обычно при переводе предложения ученик сразу исправляет ошибку, сделанную им ранее. Оценивать учителем знания лишь стандартных языковых конструкций не верно, более значимо в обучении является их грамотное внедрение и использование в разговоре для возможности добиться коммуникационного успеха у учеников.

Учитель должен в сжатые сроки передать школьникам знания и внедрить их в устную речь. На занятиях целесообразно работать с коммуникативной методикой, в основе которой лежит использование коммуникативного метода обучения иностранному языку, где с самого первого занятия ученик начинает говорить на испанском. Методика, в свою очередь, определяется совокупностью всех приемов и методов при обучении устной деловой коммуникации испанского языка. Это помогает убрать языковой барьер и выстроить доверительные отношения на занятиях устной деловой коммуникацией внутри группы, а также позволяет успешно практиковать язык, используя полученные знания на занятиях.

Учитель должен уделить внимание чтению текстов, их переводу с русского на испанский и наоборот, прослушиванию аудио и просмотру видео, помимо разговорной части урока, на которой тоже отрабатывается изучение и знание пройденного материала. Главной целью занятий в классе является осмысленная логически – грамматически и лексически грамотная коммуникация на испанском языке, где беглость речи является одним из важных параметров коммуникации.

Коммуникативная методика рассчитана на то, что каждое занятие делится на три фазы:

- вовлечение, когда в классе преподавателем поднимается тема для дискуссии;
- изучение, которое направлено на обучение, то есть изучение нового материала;

– использование, когда ученик выполняет задания на закрепление, изученного им ранее, материала [10].

Также на уроках важно использование пособий признанных международных изданий, монолингвальных и билингвальных словарей, аутентичных материалов по теме урока, таких как прослушивание аудио, чтение и перевод прессы, просмотр видео с дальнейшим интерактивом, обсуждением темы учеником или группой учеников. В классе возможно внедрения в факультативную деятельность конференций, совещаний, докладов, бесед, обсуждений, а также тестирований и возможных собеседований, в которых присутствуют языковые конструкции [8].

Данная методика лежит в основе всех методов интенсивного обучения иностранному языку (Г. Лозанова, В. В. Петрусинского, Л. Гегечкори и т.д.).

Теория и практика коммуникативного интенсивного обучения иностранному языку в высшей школе была разработана Г.А. Китайгородской, которая отмечала, что ее наблюдения за учебным процессом в средней и высшей школе показали, что одна из серьезных причин неудач заключается в *низком уровне коммуникативной мотивации* [11]. В основе ее интенсивного метода обучения лежало непрерывное общение обучающихся на изучаемом языке. Коммуникативный метод является выборочным, то есть не является обязательным в использовании, но многие отдают предпочтение именно этому методу. По оценкам педагогов он является наиболее эффективным. Во многих странах, где иностранный язык преподается как второй или как иностранный, этот метод обучения иностранному языку является преобладающим.

В устной деловой коммуникации нет строгого лексического отбора, так как научные термины, сокращения, книжные обороты в устной речи используются довольно редко. Хотя, несмотря на это, в устной деловой речи все чаще появляется профессионально-жаргонная лексика. Она имеет прямое соответствие с профессиональной терминологией.

Язык устного делового общения базируется на использовании общеупотребительной, общенаучной и терминологической лексики, целью которого является достижение взаимопонимания у коммуникантов, в данном случае учеников старшего школьного возраста. Деловая терминология как совокупность системы строения языка, а также наличие в испанском языке слов заимствований необходимы в изучении школьниками на уроках устной деловой коммуникации.

Дело в том, что помимо особенностей устной коммуникации в деловую коммуникацию все больше входит специфическая терминология профессиональной лексики. Этот термин называется аббревиация, которая является сокращением начальных элементов (морфем) словосочетания. В употреблении испанских языковых конструкций неоднократно прослеживается использование буквенных или инициальных аббревиатур, знанием которых необходимо владеть ученикам старшего школьного возраста [12].

Например, испанское терминологическое словосочетание:

Producto Nacional Bruto – Стоимость всех товаров и услуг, полученных в экономике страны в заданный период времени имеет сокращенную форму PNB.

Среди испанских аббревиатур часто используются следующие:

DNI Documento Nacional de Identidad – удостоверение личности

BCH Banco Central Hispano – Центральный банк Испании

MEH Ministerio de Economía y Hacienda – Министерство Экономики и финансов

FMI Fondo Monetario Internacional – Международный валютный фонд

RAE Real Academia Española – Королевская испанская Академия

IN Ingreso Nacional – Национальный доход

PNB Producto Nacional Bruto – Стоимость всех товаров и услуг, полученных в экономике страны заданный период времени.

PIB Producto Interno Bruto – Валовой внутренний продукт.

RN Renta Nacional – совокупный доход от участия в производственном процессе в течение одного года и относится к национальному субъекту.

EE.UU. Estados Unidos de América del Norte – США, Соединенные штаты Америки [13].

Приведенные выше сокращения являются полными эквивалентами, но в деловой коммуникации все чаще отдается предпочтение аббревиатурам.

Также, стоит отметить, что в устной деловой коммуникации следует обращаться к собеседнику на Usted – Вы в единственном числе, во множественном числе Ustedes – Вы, используя такие слова, как señor/a – сеньор/а, señores/as – сеньоры м.р и ж.р. Обращаться к человеку стоит по фамилии, с приставкой señor/a: Señor/a Perez, Fernandez, Gonzalez, Rodriguez, Lopez... [14].

Официальное общение тяготит употребление профессиональной лексики, которая является уместной и необходимой в данной форме коммуникации. Считается, что профессиональная лексика требует определенных знаний и формирования определенного словарного запаса у учеников старшего школьного возраста. Этот процесс можно объяснить примером из учебной деятельности, когда один ученик скажет «Me gusta la forma de enseñanza del profesor» (Мне нравится форма объяснения преподавателя), тем временем другой ученик сказал бы: «Me gusta la didáctica del profesor» (Мне нравится дидактика (закономерности усвоения знаний, умений, навыков и формирования убеждений) преподавателя). В данном моменте можно проследить расхождение уровня знаний учеников, или, возможно, употребления собственной стилистики речи ученика.

В эпоху глобализации в устной испанской деловой коммуникации все чаще можно встретить англицизмы. Англицизм – слово или оборот речи, заимствованные из английского языка [15].

Здесь имеет место быть, заимствования из английского языка в устной деловой коммуникации в испанскую деловую коммуникации следующих языковых единиц:

Espeiche – слово, которое используется для обозначения речи. Его корни мы можем найти в английском speech, переводится как речь.

Данный англицизм и его словообразование показывает одну из особенностей испанской фонетики – недопустимость, непереносимость скопления согласных в начале слова, поэтому в испанский язык это слово вошло с первой буквой «е».

Speaker (president del parlamento) – председатель парламента, от английского speaker, оратор.

Roaming – распространение, возможность широкого использования, от английского roam, странствовать, скитаться.

Для испанской деловой коммуникации присущи неологизмы, которые подразумевают под собой новые слова или выражения, а также новые смыслы употребления старых слов [15].

Едва новые слова встречаются в коммуникации в реальной жизни, такой как в средствах массовой информации или, например, на улице, они уже более не воспринимаются людьми как что-то новое.

Испанская лексика постоянно пополняется и корректируется (Real Academia Española).

Chatear – чатиться, обмениваться сообщениями

Escanear – сканировать, проходить через сканер

Googlear – гуглить [13].

Данные языковые конструкции нашли свой узус в контексте устной деловой коммуникации испанского языка и важны для их изучения, а в дальнейшем и в использовании в коммуникации школьников. Темы аббревиации, профессиональной лексики, англицизмов необходимо освоить ученикам старшего школьного возраста для расширения их кругозора, а также для получения школьниками основ знаний устной деловой коммуникации в сфере возможности и необходимости использования стилистических ресурсов в испанском языке. Нами проанализировано применение современных технологий в обучении устной деловой коммуникации учащихся старших классов на основе коммуникативной методики.

Практическое применение коммуникативной методики в устной деловой коммуникации учащихся старших классов

Коммуникативная методика, приобретя широкую популярность в 60-х годах в Европе, а позже и во всем мире, не утратила ее и в наше время. По оценкам педагогов она является наиболее эффективным. Во многих странах, где иностранный

язык преподается как второй или как иностранный, этот метод обучения иностранному языку является преобладающим. Он использует в своей основе речевую направленность обучения, сочетание интуитивизма и сознательности, опирается на письменный текст, происходит обучение всем видам речевой деятельности ученика. Личность обучаемого становится центральной фигурой в педагогическом процессе.

Для психологического обоснования коммуникативной методики был использован так называемый личностно-деятельностный подход, который в свою очередь рассматривал личность как субъект, который формируется в деятельности, в общении с другими людьми. Данная методика делает упор, прежде всего, на формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, которая предполагает не только знание единиц языка, но и умение пользоваться этими единицами в процессе общения. В рамках личностно-деятельностного подхода обучение любому языку направлено, прежде всего, на формирование речевых умений, то есть объектом обучения с позиции названного подхода, как уже отмечалось ранее, является речевая деятельность в таких ее видах, как говорение, чтение, письмо и аудирование.

Как уже было сказано выше, цель коммуникативной методики обучения – обучение общению на иностранном языке и его применению в реальной жизни. Ведь именно это является конечной целью изучения иностранного языка для будущих бакалавров. Учащиеся занимаются на основе жизненных диалогов, обыгрывании различных ситуаций из повседневной жизни, тем самым вызывая друг друга на общение, то есть мотивируются на изучение иностранного языка. *В коммуникативной методике все стандартные фразы, которые принято заучивать в рамках иных методов обучения, заменяют на фразы из реальных жизненных ситуаций. Это учит школьника пользоваться языком спонтанно.*

Коммуникативная методика обучения иностранным языкам направлена на то, чтобы снять страх перед живым общением на иностранном языке в реальной жизни. Цель общения на уроке – разрушить психологический барьер между учителем и учениками. А когда учащиеся перестают чувствовать скованность и дистанцию между собой и преподавателем, когда им интересно, им проще начать разговаривать на чужом языке.

Особенности применения коммуникативной методики к формированию устной деловой коммуникации учащихся старших классов

Использование коммуникативной методики является достаточно интересным и эффективным подходом в обучении иностранному языку. Данная методика может быть использована учениками старшего школьного возраста. Возможность ее применения на уроках испанского языка приобретает за счет изучения учениками разных функционально-смысловых модулей, среди которых можно отметить деловое приветствие, элементы выражения согласия и не согласия, собеседование, а также диалог как форма передачи сообщения путем телефонной коммуникации.

Подробнее рассмотрим особенности применения коммуникативной методики к формированию устной деловой коммуникации учащихся старших классов на базе следующих смысловых модулей.

1. Деловое приветствие, начало устной деловой коммуникации при проведении переговоров.

Примерами использования языковых конструкций, выражающих начало деловых отношений, могут служить следующие языковые элементы:

¿En qué puedo ayudar le? – Чем могу быть полезен?

¿Con qué empezamos (hoy)? – С чего мы начнем (сегодня)?

El hecho es que ... – Дело в том, что ...

Vamos al grano (a la pregunta de ...) – Давайте приступим к делу (к вопросу о ...)

Hablemos de fondo – Давайте говорить по существу

Me gustaría averiguar la cuestión de ... – Мне хотелось бы уточнить вопрос о ...

Tenemos problemas con ... y nos gustaría ... – У нас затруднения с ... и мы хотели бы

Renovemos la discusión – Давайте возобновим обсуждение [16].

2. Элементы выражения согласия и не согласия.

Выражение согласия играет немаловажную роль при ведении устной деловой коммуникации при проведении переговоров, при которой используются следующие языковые единицы:

Por supuesto – Конечно

Eso es correcto/verdad – Это верно/правда

Exactamente – Совершенно верно

Tiene razón – Вы правы

Estoy de acuerdo con usted – Я с вами согласен

De acuerdo con su punto de vista – Согласен с вашей точкой зрения

No tengo nada en contra de eso – Я ничего не имею против этого

Estamos de acuerdo con sus condiciones – Мы согласны с вашими условиями

Esto nos vale/nos va bien/nos conviene – Нам это (вполне) подходит /Нас это устраивает

Usted puede estar seguro de ... – Вы можете быть уверены в ...

Puede confiar en mí – Вы можете на меня положиться

Ciertamente haré todo lo que pueda – Я, безусловно, сделаю все, что могу

Con mucho gusto – С удовольствием

Estoy a su disposición – Я в вашем распоряжении

Estoy ahí para lo que necesite – Я здесь для того, что Вам (может) понадобится

Estoy a su servicio – Я к вашим услугам [16].

Для того, чтобы выразить несогласие, можно употреблять следующие языковые конструкции:

Es muy amable de su parte, pero ... – Это очень любезно с вашей стороны, но ...
Me temo que no podemos atender su petición – Боюсь, мы не можем удовлетворить вашу просьбу
Desafortunadamente, tengo que responder con un rechazo – К сожалению, я должен ответить отказом
No pienso – Не думаю
Supongo que no – Думаю, что нет
Me temo que está equivocado – Боюсь, вынеправы
Normalmente no ... – Обычно не ...
No veo ninguna ventaja – Я не вижу никаких преимуществ
No puedo estar de acuerdo con eso – Я не могу согласиться с этим
Me opongo a eso – Я возражаю против этого
No estoy de acuerdo con ... – Я не согласен с ...
No es justo – Это несправедливо
No depende de mí – Это не зависит от меня
Esto es totalmente excluyente – Это совершенно исключается
Es totalmente imposible – Это совершенно невозможно [16].

3. Собеседование рассматривает ответы на вопросы от работодателя.

Первым моментом из того, что можно выделить в устной деловой коммуникации, особенно при собеседованиях, как можно было отметить ранее, это обращение к собеседнику на Usted – Вы, по фамилии и с использованием слова señor. Далее важно контролировать свои жесты и мимику. Показывать открытость и забыть про скрещивание рук на груди, закидывания ноги на ногу и демонстрирования других проявлений закрытости [17].

При вопросах личных характеристик рекомендуется начинать ответы со следующих фраз:

Soy una persona muy dinámica y me gusta trabajar en equipo – я очень динамичный человек и мне нравится работать в команде.

Me gusta tomar la iniciativa – мне нравится брать инициативу в свои руки.

Me comprometo totalmente con mi trabajo – моя работа мне полностью соответствует [18].

Говоря об образовании важно отвечать спокойно и уверенно, рассказывая о причинах выбора профессии и личной мотивации в развитии в данном направлении.

Если мы говорим о личном знакомстве на собеседовании нужно уделить внимание описанию своих сильных и слабых сторон, среди которых можно найти:

Dignidades (достоинства)

Puedo encontrar un lenguaje común con casi cualquier persona – Могу найти общий язык практически с любым человеком.

Soy una persona comprometida – Я отдаюсь работе полностью.

Siempre soy optimista sobre el mundo. Y los problemas. No me asustan, sinoque,

por el contrario, me movilizan. – Я всегда оптимистично también intent tratar смотрю на мир. И также пытаюсь относиться к проблемам. Они меня не пугают, а, наоборот, мобилизуют [18].

Defectos (недостатки)

Soy muy exigente conmigo mismo – Я очень требователен/а к самому/самой себе.

Siempre me esfuerzo por mantener las cosas bajo control – Я всегда стремлюсь держать всё под контролем.

Sabía que en un futuro quería trabajar en ese sector, era mi sueño dorado – Я знал/а, что в будущем буду работать именно в этой области, это была моя голубая мечта [18].

4. Диалог как форма передачи сообщения путем телефонной коммуникации.

Использование телефона сейчас нераздельно связано с реальной жизнью каждого из нас. Можно сказать, что это один из наиболее используемых видов связи среди людей всех возрастов. В книге Д.Е. Мякушкина «Искусство разговора по телефону», отмечается, что деловые люди тратят на телефонные переговоры от 4 до 25% своего рабочего времени [19].

Телефонная коммуникация, с точки зрения деловых отношений, повышает скорость решения большого спектра вопросов, поэтому необходимо уделить достаточное время для изучения этой темы учениками старшего школьного возраста на дополнительных занятиях. И здесь сразу отпадает необходимость коммуницировать с человеком в письменном формате или совершать личные встречи. По телефону можно провести переговоры, дать распоряжение, изложить просьбу, а также дать консультацию.

Этому типу диалогической речи присущи собственные особенности:

- отсутствие визуального контакта между собеседниками (если мы не берем в счет разговор по Whats Upp, Viber, Skype, Zoom...), а также дистанционное расположение в пространстве;
- лимит времени на совершение звонка;
- вероятность наличия технических помех [20].

При более детальном рассмотрении типов диалогов представляется возможным классифицировать их по множеству критериев, например, по коммуникативной интенции (широкому спектру значений) собеседников, их социального положения, по продолжительности и объёму диалога, структуры и др.

Существует мнение о том, что приставка в слове диалог, «диа-», обозначает «через», «между» и не имеет никакого отношения к количеству собеседников, следовательно, здесь нет необходимости дифференциации по количеству участников. Однако, по-другому, более распространенному мнению, в слове диалог приставкой является «ди-», что обозначает «два» и подразумевает общение только между двумя

индивидами. Согласно этому мнению, по количеству участников коммуникация между двумя людьми называется диалогом, между тремя – трилогом, между четырьмя и более – полилогом.

Также по способу коммуникации диалог может быть как «с глаза на глаз», то есть индивидуальным, так и в присутствии третьих лиц.

Согласно Скалкину, в диалоге «учитель-ученик» коммуникация происходит в присутствии других учеников. В таком типе диалога ученики сменяют друг друга, однако в разговор не вступают. Цель такого типа диалога состоит в том, чтобы вовлечь учеников в групповую беседу – полилог. Для рассмотрения устной деловой коммуникации будет корректным говорить о диалоге, как о разговоре между двумя коммуникантами. И о полилоге, как о коммуникации между компанией и клиентом, в данном случае между ролями учеников в классе [21].

По объёму дифференцируют и диалогическое единство с минимальным количеством реплик (около 2-ух), микродиалог (около 3-5 реплик), среднего объёма (около 6-15 реплик) и макродиалоги (более 15 реплик) характерные для дискуссий [21].

С течением времени в деловой коммуникации сложились особые конструкции, с примерами которых можно столкнуться далее. Их можно отнести к виду телефонного этикета, при правильном использовании которого ученик повышает уровень своей речевой культуры. Основным коммуникативным принципом телефонного этикета является ориентация на стандарт и закон экономии речевых усилий при общении, а также принцип вежливости.

При телефонном разговоре можно договориться о встрече и запланировать дальнейший контакт при живом общении. В данном контексте можно выделить три основные части телефонного разговора:

1. Интродуктивная часть (начало разговора)
Приветствие
Представление
Вопрос об абоненте
2. Основная часть (тема/проблема, по поводу которой совершается звонок).
3. Финальная часть разговора:
Завершение разговора
Выражение благодарности и прощание [20].

Для начала хотелось бы рассмотреть первый пункт, интродуктивную часть диалога, которая, имеет свое наполнение. К приветствию обычно относятся следующие языковые единицы:

- Alhablar – На проводе (говорит ...)
- Dígame – Говорите (форма на Usted)

Способом представления служат:

Me llamo ... soy de... – Меня зовут ... я из (компании) ...

Mi nombre y apellido son ... – Мое имя и фамилия – ...

Soy ... de la empresa ... – Я ... из компании ...

Вопросом об абоненте в данном случае является запрос на проведение телефонной коммуникации:

¿Podría comunicarme con...? – Не могли бы соединить меня с ...

¿Se encuentra el señor/ la señora ...? – Находится на месте сеньор/сеньора ... ¿(обращение по фамилии)?

¿Podría hablar con...? – Мог бы я поговорить с ...

Me gustaría hablar con ... – Мне хотелось бы поговорить с ...

Ответная реплика:

Ahora se lo paso – Сейчас соединю

Enseguida le pongo – Сейчас (вскоре) Вас соединю

Le pongo – Соединяю

Однако, если нет возможности произвести телефонный разговор между коммуникантами можно услышать следующие конструкции:

No se preocupe – Не волнуйтесь

Podría dejar un mensaje – Вы могли бы оставить сообщение [13].

Во второй части можно проследить лексические средства, которые полностью определяются тематикой разговора. В качестве примеров можно встретить договор о встрече:

Quería organizar una reunion dedicada a ... (las ventas) – Я бы хотел организовать совещание, посвященное ... (продажам)

¿Le va bien la fecha ...? – Вас устроит ... число?

¿Le conviene si nos encontramos el día ...? – Вас устроит, если мы увидимся...?

Quisiera confirmar nuestro encuentro de ... – Я бы хотел/а подтвердить нашу встречу на ...

Quisiera pasar el encuentro para ... – Я бы хотел/а перенести встречу на

Tengo que anular el encuentro del ... – Я должен/а отменить встречу на ... (назначенную на ...)

Иногда при телефонном разговоре случаются помехи. Это может быть плохая связь, недопонимание одного из коммуникантов и другие причины, при которых будет уместно употребить следующие языковые конструкции для получения полного понимания каждой из коммуницирующих сторон:

Perdón, no he entendido. ¿Repita, por favor! – Извините, я Вас не понял. Повторите, пожалуйста,

¿Podría repetir una vez...? – Вы не могли бы повторить еще один раз...?

¡No (le/la) oigo bien, por favor pase/marque de nuevo! – Я (Вас) плохо слышу, позвоните / наберите, пожалуйста, снова [13].

Для финальной части разговора особенны конструкции благодарности и прощания с коммуникантами.

В испанском языке существует специальная категория выражения вежливости, состоящая из трех граммем, которые означают грамматические значения слов, понимаемых как один из элементов грамматической категории, важным элементом является то, что они не могут быть выражены вместе [22]. При заключении диалога возможно использование следующих граммем для выражения:

Нейтральности: в данном случае говорящий и адресат в социальном отношении не являются ни слишком близкими, ни слишком отдаленными;

Gracias por la llamada – Спасибо за звонок

Gracias por la información – Спасибо за информацию

Неформальности: здесь говорящий и адресат в социальном отношении являются близкими друг к другу, знакомыми людьми, возможно имеют родственную связь:

Me alegro de hablar con Usted – Рад с Вами поговорить

Agradezco su llamada – Благодарю Вас за звонок

Me alegro de haber contactado con Usted – Рад, что мог связаться с Вами

Estoy a su disposición – Я в Вашем распоряжении

Es un gran placer de trabajar con usted – Это большое удовольствие работать с Вами

Формальности: в данном случае говорящий и адресат в социальном отношении являются (очень) далекими друг от друга людьми.

Gracias por la llamada – Спасибо за звонок

Gracias por la información – Спасибо за информацию

Для полного завершения телефонного разговора обычно используются следующие языковые конструкции:

¡Gracias, muy amable, adiós! – Спасибо, Вы очень любезны, всего доброго (до свидания)!

¡Gracias, que tenga un buen día, adiós! – Спасибо, хорошего дня, до свидания!

¡Hasta pronto! – До скорого!

¡Hasta mañana! – До завтра!

¡Adiós! – Пока! До свидания! [20]

Также стоит обратить большое внимание на принцип вежливости в телефонном звонке и применить следующие языковые конструкции:

¡Me alegro tanto de oírlo! – Я так рад слышать вас

¿Cómo le ve? – Как Вам (кажется)?

¿Le viene bien? – Вас устроит?
¡Me queda bien! – Меня устроит!

И такие оценочные суждения, как:
Perfecto – Отлично
Magnífico – Замечательно [23].

Возможность применения устной деловой коммуникации на уроках испанского языка приобретает за счет изучения учениками разных функционально-смысловых модулей, их изучение путем использования на уроках коммуникативной методики способствует формированию деловой компетенции учащихся старших классов.

Общие особенности изучения устной коммуникации: на примере работы с видео материалами и на примере работы с текстом-диалогом

Работа ученика с современной коммуникативной методикой предполагает под собой наличие на занятиях использования видео-материалов для развития у него фонематического слуха, умения воспринимать, обрабатывать и понимать полученную информацию, выбрать главную идею высказывания, а также увеличивает у учащегося объем слуховой памяти, необходимой и в обычной жизни.

На примере данного видео-материала мы можем встретить многообразие элементов согласия. Можно отметить, что согласия разделяются на 3 группы, которыми являются: полное согласие, обычное согласие и не полное согласие [24]. Их изучение школьниками влияют качественным образом на развитие их коммуникативной компетенции. Согласно данным, приведенным в этом видео материале, рекомендуется использование следующих языковых единиц в испанской коммуникации:

Atributos de acuerdo. Атрибутсогласия.
Bueno= ok(англицизм). Хорошо, ладно
Показывает не полное согласие.
Acuerdo. Согласие (обычное).
De acuerdo. Согласен/а, договорились.
Perfecto. Отлично.
Acuerdo absoluto. Полное согласие.
No podría estar más de acuerdo. Я бы не мог/ла не согласиться.
Estoy totalmente de acuerdo. Я полностью согласен/а.

Далее на примере данного видео можно проследить большое использование англицизмов в испанской деловой коммуникации [25]:

Ok – выражает согласие. Совпадает с испанскими языковыми конструкциями *deacuerdo, está bien* (0.32-0.53 мин).

Online – *estar en linea, estar conectado/a*. Быть на линии, быть подключенным

Email – *correo electrónico*. Электронная почта (5.04-5.21 мин).

Cd – *disco compacto*. Компактдиск.

DVD – *disco óptico*. Оптический диск.

Wi-fi – *conexión inalámbrica, sin cables, a la distancia*. Беспроводное подключение, без проводов, на расстоянии. (6.59-8.05 мин)

Чаще всего аббревиатуры используются при проведении деловых переговоров и телефонных разговоров в сфере бизнеса.

Другим интересным для изучения школьниками обучающим видеоматериалом можно рассмотреть следующий материал, где можно найти большое количество использования аббревиации, а также сокращений для названий организаций, в устной деловой коммуникации [26]: (смотреть до 3.10 мин)

Одним из ярких примеров, который мы можем проследить в употреблении, является:

EE.UU.Estados Unidos – США Соединенные штаты Америки.

Не смотря на частое использование аббревиации в испанской деловой коммуникации можно найти сокращения названий организаций, что называется следующим испанским термином «sigla». *Siglas – nombres de asociaciones* – название организаций. Одним из примеров является:

FBI Federal Bureau of Investigation – ФБР Федеральное бюро расследований.

Хотелось бы отметить, что аббревиатуры и сокращения названий организаций используются в испанской устной деловой коммуникации для экономии речевых усилий и большего понимания между коммуникантами.

На примере данного видеотрезка, изучаемого на предмете устной деловой коммуникации учениками старшего школьного возраста, мы можем проследить возможность использования коммуникантами глаголов говорения [27]:

Indicar – Указывать

Añadir – Добавить

Confirmar – Подтвердить, подтверждать

К процессу проведения переговоров и достижению соглашений между коммуникантами относятся следующие языковые конструкции:

Tener planeado firmar un acuerdo – Планировать подписать соглашение

Acordar un plan para levantar los aranceles – Согласовать план снятия тарифов

Acordar retirar los aranceles adicionales por etapas – Договориться об отзыве дополнительных тарифов поэтапно

Avance positive – Положительный прорыв

При завершении данных деловых переговоров были использованы следующие языковые конструкции:

Llegar al acuerdo final – Прийти к окончательному соглашению

Alcanzado un primer acuerdo – Достигнуто первое соглашение [27].

Путем проработки видео-материала на занятии коммуникативной методики в структуру урока включается использование на уроке метода говорения как средства общения. Оно формируется на базе изучения и внедрения в речь языковых конструкций, прослушанных учениками ранее на базе видео-материала. У учеников формируется грамматически верная структурная целостность речевых средств испанского языка, соблюдаются правила речевого этикета (приветствие, знакомство, просьба, совет, согласие, отказ, уточнение, извинение, жалоба, приглашение, прощание...), формируется целостность, логичность и связность высказывания, развивается умение выражать основные речевые функции (подтвердить, согласиться, предложить, возразить...), формируется умение пересказа, услышанного ими ранее материала, помимо этого соблюдается и отрабатывается правильность произношения. Грамматика при коммуникативном методе изучается в процессе общения на языке: ученик сначала осваивает и запоминает слова, выражения, языковые конструкции, а только потом начинает разбирать, что они из себя представляют.

На примере данного текста-диалога ученики знакомятся с разными частями диалога, которым присущи особенности употребления тех или иных языковых конструкций, пройдя которые методом чтения, ученики смогут внедрить их в коммуникацию.

- ¡Buenos días! Al habla Nora de la empresa “Navarra”. Dígame.
- ¡Buenos días, Nora! Me llamo Margarita Svetlova, soy secretaria del señor Purov de la empresa “Paloma”. ¿Podría comunicarme con su director ejecutivo, el señor Roga?
- Lo siento, señorita, pero el señor Roga está reunido con el cliente en el almacén. Podría dejar un mensaje o volver a llamar en una hora. ¿En qué quedamos?
- Bueno... Sería mejor un mensaje. Es que el señor Purov planea su viaje de negocios a España este mes y quisiera visitar su estimada empresa. Viajará con el intérprete. Me gustaría confirmar la fecha de posible entrevista con el señor Roga. Hoy he mandado un correo electrónico a su nombre.
- Ah..., sí, ahora veo su carta de la empresa “Paloma”. Muy bien, señorita, no se preocupe, voy a comunicarlo todo al señor Roga. Le mandaremos la respuesta por el correo electrónico lo más pronto posible.
- Muchas gracias, señora. ¡Hasta luego!

На фото - учебный диалог на испанском языке и между секретарём компании «Navarra» Норой и секретарём Маргаритой Светловой из компании «Paloma»:

The photo - shows a training dialogue in Spanish between Nora, secretary of the Navarra company, and Margarita Svetlova, secretary of the Paloma company:

<https://alice.yandex.ru/?share=27fcbdc8-d3ed-ee65-3ccd-f65b3eabfdd5>

К продуктивной части диалога, к приветствию относят следующие языковые единицы:

Al hablar – На проводе (говорит ...)
Dígame – Говорите (форма на Usted)
приветствий по временному отрезку [22].

При приветствии коммуниканта в утреннее время, рекомендуется использовать следующую языковую конструкцию: Buenas días – Доброе утро.

При приветствии в дневное время используют: Buenas tardes – Добрый день.
В вечернее время здороваются: Buenas noches – Добрый вечер.

Способом представления коммуникантов при телефонном разговоре служат следующие языковые конструкции:

Nora de la empresa «Navarra» – Нора из компании «Наварра»
Me llamo Margarita Svetlova, soy secretaria del señor Purov de la empresa «Paloma»
– Меня зовут Маргарита Светлова, я секретарь сеньора Пукова из компании «Палома» [22].

Вопросом об абоненте в данном случае является запрос на проведение телефонной коммуникации:

¿Podría comunicarme con su director ejecutivo, el señor Roga? – Не могли бы соединить меня с вашим исполнительным директором, сеньором Рога.
В ответ можно услышать:
Lo siento, señorita, pero ... – Я сожалею, сеньорита, но ...
No se preocupe – Не беспокойтесь.

Однако если нет возможности произвести телефонный разговор между коммуникантами здесь можно услышать следующие конструкции:

Podría dejar un mensaje o volver a llamar en una hora – Вы могли бы оставить письмо или перезвонить в течении (через) часа.

В основной части, к которой можно отнести тему/проблему, по поводу которой совершается звонок, выступает согласование проведения будущей встречи:

Me gustaría confirmar la fecha de posible entrevista con el señor Roga – Мне хотелось бы согласовать число возможной встречи с сеньором Рога.

К финальной части разговора относится выражение благодарности и прощание.

Для выражения благодарности используется следующая языковая конструкция:

Muchas gracias, señora – Большое спасибо сеньора.

Для завершения телефонного разговора используется:

¡Hasta luego! – До встречи!

При прощании, используемом для выражения скорого будущего, в устной деловой коммуникации испанского языка, такого, как сегодня, через пару минут, часов, др., возможно употребление языковой конструкции: *Nasta luego* – до скорого.

При прощании до следующего дня обычно используется языковая конструкция: *Nasta mañana*– До завтра – диалог, представленный в этой работе, может послужить ученикам хорошим языковым упражнением, с помощью которого у учеников развивается перцептивный навык, т.е. техника чтения, скорость чтения языкового материала, формируется умение понять основную идею и смысл текста, и выбрать нужное из текста (найти ответы на вопросы, после текста...), а также тренируется умение пользоваться монолингвальным и билингвальным словарями, для полного понимания текста.

Результаты

Исследование испанских конструкций устной деловой коммуникации позволило зафиксировать предпочтения их использования в испанском языке и выявить определенную зависимость их содержания от социокультурного контекста Испании, можно сказать, страны – основоположницы формирования деловой коммуникации. Предложенные рекомендации для учащихся старшего школьного возраста направлены на повышение уровня речевой культуры при изучении иностранного языка, в данном случае испанского, а также расширение общегуманитарного кругозора. Проведенный анализ различных методик обучения деловой коммуникации испанского языка показал важность изучения данного предмета именно коммуникативным методом, а также были рассмотрены примеры практического применения темы.

В результате анализа спектра тем деловой коммуникации установлено, что в современном испанском языке доминирующей выступает коммуникативная функция, отличающаяся спонтанным характером высказываний и их выраженной эмоциональной окраской. Систематизированы теоретические основы методик преподавания устной деловой коммуникации на испанском языке для старшеклассников. Охарактеризованы традиционные методики преподавания и определены их сильные стороны и ограничения. Обобщены современные подходы на базе коммуникативной методики. Предложена классификация приёмов работы с аутентичными материалами. Сформулированы методические рекомендации по комбинированию традиционных и современных подходов в рамках школьного урока испанского языка.

Выводы

Совершенное нами сопоставительное исследование теоретических и лексикографических работ, нацеленных на исследование знаний об особенностях языковых конструкций в устной деловой коммуникации, а также сопоставительный анализ языковых конструкций и культурных особенностей испанской деловой терминологии, позволяют прийти к следующему выводу: поскольку понятие «деловая коммуникация» имеет обширное использование в разных ситуациях и тематиках, таких

как: экономическая терминология, финансовая терминология, коммерческая терминология, и так далее, термином деловой коммуникации следует считать номинативную специальную лексическую единицу, то есть, языковую конструкцию делового испанского языка. При всем многообразии методик изучения иностранного языка, в данном случае, испанского, современной методикой обучения устной деловой коммуникации рассматривается коммуникативная методика обучения языку, которая предполагает минимизацию использования или полный отказ от использования родного языка, взамен использованию в речи только иностранного языка с первого занятия, прорабатывая и получая навыки чтения, письма, говорения и аудирования с целью формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

Основы обучения деловой устной речи на испанском в старших классах стоит выстраивать, совмещая функциональный подход с межкультурной составляющей. Классические методы хорошо работают для заучивания стандартных фраз и этикетных формул, однако не помогают свободно говорить и учитывать культурные особенности. Актуальные коммуникативные методики дают возможность воссоздавать типичные деловые ситуации – так ученики учатся справляться с реальными речевыми задачами. Аутентичные материалы приносят пользу лишь при продуманной методической организации. Лучше всего на школьном этапе сочетать оба подхода: сначала закрепить шаблоны и конструкции, потом использовать их в практических заданиях и реальных контекстах.

Заключение

На основании проведённого анализа можно заключить:

1. Транскультурная трансязыковая компетентность старшеклассников включает не только владение языковыми средствами, но и способность ориентироваться в культурных нормах делового общения испаноязычных стран, распознавать и корректно интерпретировать невербальные сигналы, а также гибко адаптировать стиль речи под межкультурный контекст.
2. Методы интенсивного обучения (ролевые и деловые игры, эмоционально-смысловые сценарии, техники снятия тревожности) позволяют в сжатые сроки формировать у учащихся готовность к спонтанному речевому взаимодействию и преодолевать аффективные барьеры, мешающие межкультурной коммуникации.
3. Эффективность интенсивных методов достигается при соблюдении условий: высокая степень вовлечённости учащихся, опора на личностно значимые ситуации, многократное повторение речевых моделей в меняющихся контекстах и постоянная рефлексия культурных различий.
4. Комплекс приёмов на базе интенсивных методов (сценарии переговоров, «перевёрнутые роли», утрированный контраст культурных норм, мини-кейсы с видеофрагментами) обеспечивает целенаправленное развитие транскультурных умений и перенос навыков в потенциально реальные коммуникативные задачи.
5. Оптимальным является сочетание интенсивных методов с традиционной отработкой языковых структур: сначала автоматизация клише и формул

вежливости, затем их применение в эмоционально насыщенных, динамичных учебных ситуациях.

Таким образом, применение методов интенсивного обучения позволяет существенно повысить эффективность формирования транслингвальной компетентности у старшеклассников за счёт создания условий для активного речевого взаимодействия и осмысления межкультурных различий. Предложенный комплекс приёмов даёт учителю конкретные инструменты для организации уроков испанского языка, направленных не только на развитие спонтанной речи, но и на формирование готовности учащихся к реальному межкультурному общению. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка модульных сценариев для разных типов деловых ситуаций и критериев оценки динамики развития транскультурных умений у старшеклассников.

Анализ методик обучения устной деловой коммуникации на испанском языке выявил, что для учеников 10–11 классов эффективнее всего смешанная модель: она объединяет отработку языковых элементов с практикой в реальных коммуникативных условиях. Структурированный набор приёмов и классификация упражнений помогают педагогу планомерно развивать у старшеклассников навыки межличностного и межкультурного общения. В качестве перспективного вектора развития предлагается создать модульный учебно-методический комплект – он будет сочетать классические и коммуникативные техники, базируясь на аутентичных материалах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Оданова С.А., Ибраимова Л.А., Молдабаева К.Е. Транслингвизм и искусственный
2. интеллект: новые возможности для развития гибких навыков (soft skills). Tiltanym, 2025. No3 (99). С. 74-85. (на каз. яз.)
DOI: <https://doi.org/10.55491/2411-6076-2025-3-74-85>
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб.пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Академия, 2013. – 336 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. – 19 с.
5. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. Под ред. М.: АСТ, 2008.
http://bookap.info/clasik/zinchenko_bolshoy_psihologicheskii_slovar/gl40.shtm
6. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М.: Дело, 2004. – 800 с.
7. Ветчинова М. Н., Плаксина Н. В. Из истории методов обучения иностранному языку во второй половине XIX в. (метод Ф. Гуэна) // Ученые записки.

- Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. №2 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-metodov-obucheniya-inostrannomu-yazyku-vo-vtoroy-polovine-xix-v-metod-f-guena> (дата обращения: 13.07.2026)].
8. Зупарова С.Ш., Каюмова Г.А. Из истории методов обучения иностранным языкам // Экономика и социум. 2021. №7 (86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-metodov-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 13.07.2026).
 9. Михальченко У.В. Словарь социолингвистических терминов: Российская академия наук. М.: Институт языкознания, 2006. – 129 с.
 10. Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск.: Тетра Системс, 2004.
 11. https://www.start2talk.ru/poleznye_statii/communicative_method.html
 12. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. 2-е издание. М.: Высшая школа, 1986. – 21 с.
 13. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-ое издание. Москва, 2004. – 1 с.
 14. Diccionario de la RAE (Real Academia Española) <https://dle.rae.es/>
 15. Фирсова Н.М. Испанский речевой этикет: учебное пособие. М.: Ком Книги. 2006. – 69 с.
 16. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 12 издание. М.: Русский язык, 1978. – 174 с.
 17. (авторский перевод яз.конструкций с рус./англ. на исп. яз) <https://ienglish.ru/blog/business-angliiskiy-po-skype/bisness-angliiskiy-dlia-nachinauschikh/kluchevye-phrazi-dlia-povsednevnogo-delovogo-obschenia-na-angliiskom>
 18. Глухов В.В. Менеджмент, учебник. СПб.: Питер, 2007. – 564 с.
 19. <https://reallanguage.club/kak-ushpeshno-projti-sobesedovanie-na-ispanskom/>
 20. Мякушкин Д.Е. Искусство разговора по телефону (Электронный ресурс). <http://www.myakushkin.ru/ru/publikaczii/21/iskusstvo-razgovora-po-telefonu.html>
 21. Фирсова П.М. Испанский речевой этикет: учебное пособие. М.: Дом Книги, 2006. – 116 с.
 22. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): пособие для учителей. М.: Просвещение, 1989. – 21 с.
 23. <https://youtu.be/0Aw-yBBLEI>
 24. Тарасова В.В. Деловой испанский учебник и практикум. М.: Юрайт, 2019. – 220 с.
 25. <https://youtu.be/rKY38TbfJlk>
 26. https://www.youtube.com/watch?v=uqS_0smNdUQ&feature=emb_title
 27. <https://youtu.be/lZSzpOc9Ccg>
 28. <https://youtu.be/LbE5p1lT9ao>

REFERENCES

1. Odanova, S., Ibraimova, L., Moldabayeva, K. Translingualism and Artificial Intelligence: New
2. Opportunities for the Development of Soft Skills. Tiltanym, 2025. No.3 (99). P. 74-85. (in Kazakh). DOI: <https://doi.org/10.55491/2411-6076-2025-3-74-85>
3. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of Teaching Foreign Languages. Lingvodidactics and Methods: A Textbook for Students of Institutions of Higher Professional Education. Moscow: Academy, 2013. – 336 p.
4. Passov E.I. Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking. Moscow: Education, 1991. – 19 p.
5. Meshcheryakova B.G., Zinchenko V.P. The Complete Psychological Dictionary. Ed. Moscow: AST, 2008. http://bookap.info/clasik/zinchenko_bolshoy_psihologicheskiy_slovar/gl40.shtm
6. Meskon M.Kh., Albert M., Khedouri F. Fundamentals of Management. Moscow: Delo, 2004. – 800 p.
7. Vetchinova M. N., Plaksina N. V. From the history of methods of teaching foreign languages in the second half of the 19th century (F. Gouin's method) // Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. 2021. No. 2 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-metodov-obucheniya-inostrannomu-yazyku-vo-vtoroy-polovine-xix-v-metod-f-guena> (date of access: 13.07.2026)].
8. Zuparova S.Sh., Kayumova G.A. From the history of methods of teaching foreign languages // Economy and Society. 2021. No. 7 (86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-metodov-obucheniya-inostrannym-yazykam> (accessed: 13.07.2026).
9. Mikhalchenko U.V. Dictionary of sociolinguistic terms: Russian Academy of Sciences. Moscow: Institute of Linguistics, 2006. – 129 p.
10. Konysheva A.V. Modern methods of teaching English. Minsk: Tetra Systems, 2004.
11. https://www.start2talk.ru/poleznye_statii/communicative_method.html
12. Kitaigorodskaya G.A. Methods of intensive teaching of foreign languages. 2nd edition. Moscow: Vysshaya shkola, 1986. – 21 p.
13. Akhmanova O.S. Dictionary of Linguistic Terms. 2nd edition. Moscow, 2004. –1 p.
14. Diccionario de la RAE (Real Academia Española) <https://dle.rae.es/>
15. Firsova N.M. Spanish Speech Etiquette: A Study Guide. Moscow: Kom Knigi. 2006. –69 p.
16. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian Language. 12th edition. Moscow: Russkiy Yazyk, 1978. – 174 p.
17. (author's translation of language constructions from Russian/English into Spanish) <https://ienglish.ru/blog/business-angliiskiy-po-skype/bisness-angliiskiy-dlia->

- nachinauschikh/kluchevye-phrazi-dlia-povsednevnogo-delovogo-obschenia-na-angliiskom
18. Glukhov V.V. Management, textbook. St. Petersburg: Piter, 2007. - 564 p.
 19. <https://reallanguage.club/kak-uspeshno-projti-sobesedovanie-na-ispanskom/>
 20. Myakushkin D.E. The Art of Telephone Conversation (Electronic resource). <http://www.myakushkin.ru/ru/publikaczii/21/iskusstvo-razgovora-po-telefonu.html>
 21. Firsova I.M. Spanish Speech Etiquette: A Tutorial. Moscow: Dom Knigi, 2006. – 116 p.
 22. Skalkin V.L. Teaching Dialogic Speech (Based on English): A Teacher's Manual. Moscow: Prosveshchenie, 1989. – 21 p.
 23. <https://youtu.be/0Aw-yBBBLEI>
 24. Tarasova V.V. Business Spanish Textbook and Workshop. Moscow: Yurait, 2019. – 220 p.
 25. <https://youtu.be/rKY38TbfJlk>
 26. https://www.youtube.com/watch?v=uqS_0smNdUQ&feature=emb_title
 27. <https://youtu.be/lZSzpOc9Ccg>
 28. <https://youtu.be/LbE5p1lT9ao>

Информация об авторах: Анна Сергеевна Паланто – бакалавр, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

магистр, кафедра Дирекция образовательных программ Московского городского педагогического университета. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Направленность (профиль) «Управление школой и образовательная политика»;

аспирант, Кубанский государственный университет, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики

г. Москва, Россия

ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>

e-mail: palantoas401@mgpu.ru

Светлана Сергеевна Игнатович – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии; Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706100

ssign67@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Anna S. Palanto – Master's degree, Moscow State University named after M.V. Lomonosov; applicant, Kuban State University; Moscow, Russia

ORCIDID:<https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>

e-mail: palantoas401@mgpu.ru

Svetlana S. Ignatovich, Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology.
Kuban State University.

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706100

Krasnodar, Russia

ssign67@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию /The article was submitted:15.05.2026.

Одобрена после рецензирования и доработки/Approved after reviewing and revision:
17.06.2026.

Принята к публикации/Accepted for publication:28.06.2026.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов./The authors declare
no conflict of interests.

Рекомендовано учебно-методической комиссией кафедры педагогики, психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУВО

Психологические науки
Psychological Sciences



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2026-9-3-87-99

УДК 37.013

EDN QKHYOB

**ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ И
ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ МОДЕЛИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Илона Сергеевна Мартыникова

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
imartynnikova@inbox.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
ORCIDID<https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Scopus Author ID: 58202706200
ssign67@mail.ru

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
ORCIDID<https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
Scopus Author ID: 58202706100
vign62@mail.ru

Аннотация. Введение. В статье рассматривается проблема недостаточной разработанности и применимости программ психолого-педагогического сопровождения. Представлен сравнительный анализ данных и оценка эффективности программы сопровождения. Сравнительный анализ показал выраженную положительную динамику. Выделены дети «группы риска». *Гипотеза исследования* – целенаправлен-

ное психолого-педагогическое сопровождение способствует снижению агрессивности и повышению уровня социально-психологической адаптации младших школьников. **Методы:** анализ, синтез, систематизация, обобщение научной литературы по проблеме; наблюдение, беседа, анкетирование, диагностические методики (Басс–Дарки, Роджерс–Даймонд, методика Филлипса, социометрия); математико-статистические методы: расчёт средних значений, сравнение показателей, критерий Вилкоксона для определения статистически значимых различий. **Результаты** диагностики выступили основой для построения индивидуальных маршрутов сопровождения. Уровень агрессии, тревожности и дезадаптации значительно снизился. Вырос уровень социальной интеграции и эмоционального комфорта. Сузилось расхождение между представлением о себе и социальными ожиданиями. У детей сформирован более стабильный, уверенный образ «Я». Создана комфортная образовательная среда. Улучшилось положение в группе, что указывает на рост коммуникативных навыков и снижение враждебности в коллективе. Представлены рекомендации по недопущению жёстких воспитательных практик и активному участию в жизни ребёнка. Разработана модель сопровождения как научно обоснованный инструмент профилактики агрессии в младшем школьном возрасте. **Выводы.** Реализованная программа сопровождения обеспечивает не только количественное снижение агрессивных проявлений и тревожности, но и качественное изменение поведения: дети приобретают навыки конструктивного общения, овладевают техниками саморегуляции, становятся более уверенными и адаптированными. Создание безопасной эмоционально благоприятной образовательной среды должно стать приоритетом педагогической практики и научных разработок в области профилактики поведенческих отклонений. Полученные результаты могут быть использованы для формирования благоприятного психологического климата в начальных классах и повышения эффективности воспитательной работы.

Ключевые слова: младшие школьники, цифровизация, профилактика агрессии, безопасная образовательная среда, эмоционально благоприятная среда, программа психолого-педагогического сопровождения, индивидуальные маршруты сопровождения

Для цитирования: Мартыникова И.С., Игнатович С.С., Игнатович В.К. Профилактика агрессивного поведения младших школьников: результаты апробации и перспективы внедрения комплексной модели психолого-педагогического сопровождения / Педагогика: история, перспективы 2026. Том 9. № 3. С. 87-99 EDN: QKHYOB,
DOI: 10.17748/2686–9969–2026-9-3-87-99

Благодарность: Авторы искренне благодарят рецензентов за проведение слепого анонимного рецензирования данной статьи. Особую признательность вызывает конструктивная обратная связь и продуктивный научный диалог, повышающие эффективность исследования.

Original article

**PREVENTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL
CHILDREN: RESULTS OF THE PILOT TESTING AND PROSPECTS FOR
IMPLEMENTING A COMPREHENSIVE MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND
PEDAGOGICAL SUPPORT**

Ilona S. Martynnikova

Kuban State University

Krasnodar, Russia

imartynnikova@inbox.ru

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Krasnodar, Russia

ssign67@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Abstract. Introduction. The article addresses the issue of the insufficient development and practical applicability of psychological and pedagogical support programs. A comparative data analysis is presented, along with an evaluation of the program's effectiveness. The comparative analysis revealed a pronounced positive trend. Children belonging to the "risk group" were identified. The research hypothesis posits that targeted psychological and pedagogical support contributes to reducing aggression and enhancing the level of socio-psychological adaptation among primary school children. **Methods.** The study employed analysis, synthesis, systematization, and generalization of scientific literature on the issue; observation, interviews, questionnaires, and diagnostic techniques (the Buss–Durkee Hostility Inventory, the Rogers–Diamond test, Phillips' Anxiety Test, and sociometry). Mathematical and statistical methods included the calculation of mean values, comparison of indicators, and the Wilcoxon signed-rank test to determine statistically significant differences. **Results.** The diagnostic results served as the basis for developing individual support pathways. There was a significant reduction in the levels of aggression, anxiety, and maladaptation. The level of social integration and emotional well-being in-

creased. The gap between self-perception and social expectations narrowed. Children developed a more stable and confident self-image. A supportive educational environment was created. Children's standing within the group improved, indicating enhanced communication skills and reduced hostility in the peer group. Recommendations are provided to avoid harsh educational practices and to promote active engagement in the child's life. A support model has been developed as a scientifically grounded tool for aggression prevention in primary school age. **Conclusions.** The implemented support program ensures not only a quantitative reduction in aggressive behaviors and anxiety but also qualitative changes in behavior: children acquire skills in constructive communication, master self-regulation techniques, and become more confident and better adapted. Creating a safe and emotionally supportive educational environment should be a priority in teaching practice and in research aimed at preventing behavioral deviations. The findings can be used to foster a favorable psychological climate in primary grades and to enhance the effectiveness of educational and upbringing activities.

Keywords: primary school children, digitalization, aggression prevention, safe educational environment, emotionally supportive environment, psychological and pedagogical support program, individual support pathways

For Citation: Martynnikova I.S., Ignatovich S.S., Ignatovich V.K. Prevention of Aggressive Behavior in Primary School Children: Results of the Pilot Testing and Prospects for Implementing a Comprehensive Model of Psychological and Pedagogical Support. Pedagogy: History, Prospects 2026. Vol. 9. No. 3. P. 87-99 (In Russ.). EDN: QKHYOB, DOI: 10.17748/2686-9969-2026-9-3-87-99

***Acknowledgements.** The authors express their sincere gratitude to the reviewers for conducting the blind peer review of this article. The valuable feedback and scientific dialogue provided by the reviewers have significantly contributed to the improvement of the research.*

Введение

Современное образовательное пространство характеризуется увеличением числа детей с трудностями в социально-психологической адаптации, проявляющихся, в том числе, через агрессивное поведение. Особенно остро данная проблема выражается у младших школьников, чей возрастной этап сопряжён с активным формированием межличностных навыков, эмоциональной сферы и личностной идентичности. В условиях школьной дезадаптации агрессия может становиться устойчивым способом реагирования на внешние раздражители. Это требует внедрения психолого-педагогических механизмов сопровождения, направленных на профилактику подобных проявлений. Проблема исследования заключается в недостаточ-

ной разработанности и применимости программ психолого-педагогического сопровождения, способствующих профилактике агрессивного поведения у младших школьников в процессе их социально-психологической адаптации.

Целью исследования является научное обоснование и практическая реализация модели психолого-педагогического сопровождения, направленной на профилактику агрессии и повышение уровня социально-психологической адаптации младших школьников.

Методологическую основу исследования составили:

- личностно-ориентированный подход, обеспечивающий развитие индивидуальных ресурсов ребёнка;
- системный подход, рассматривающий агрессию и адаптацию как взаимосвязанные элементы воспитательно-образовательного процесса;
- деятельностный подход, акцентирующий внимание на активной позиции ученика в процессе коррекционной работы.

Научная новизна результатов исследования заключается в разработке и практической реализации программы психолого-педагогического сопровождения младших школьников, направленной на профилактику агрессивного поведения с опорой на комплексный подход и интеграцию различных методик.

Методы исследования: анализ, синтез, систематизация, обобщение научной литературы по проблеме; наблюдение, беседа, анкетирование, диагностические методики (Басс–Дарки, Роджерс–Даймонд, методика Филлипса, социометрия); математико-статистические методы: расчёт средних значений, сравнение показателей, критерий Вилкоксона для определения статистически значимых различий.

Обзор литературы

Анализ научной литературы показывает, что проблема агрессии и адаптации младших школьников рассматривалась в работах многих отечественных исследователей.

Л.С. Выготский подчёркивал, что переход к школьному обучению сопровождается важным этапом возрастного развития, в котором формируются новые мотивационные структуры и произвольность поведения [1, с. 34].

А.Н. Леонтьев указывал, что учебная деятельность становится ведущей в младшем школьном возрасте, а успешная адаптация невозможна без формирования внутренней позиции школьника [2, с. 52].

Д.Б. Эльконин выделял значение учебной деятельности как основы для развития познавательной и мотивационной сфер [3, с. 71].

Л.И. Божович делала акцент на значении положительной самооценки и эмоционального благополучия [4, с. 41].

В.С. Мухина подчёркивала важность воспитательной среды [5, с. 57].

В.В. Давыдов рассматривал значение развивающего обучения как средства формирования целостной и саморегулируемой личности [6, с. 45].

Гипотеза исследования: реализация программы психолого-педагогического сопровождения, направленной на развитие социально-коммуникативных навыков, снижение тревожности и формирование позитивного отношения к себе и другим, будет способствовать снижению агрессивности у младших школьников.

Базой исследования выступила МАОУ СОШ № 6 имени Героя Советского Союза Маргелова Василия Филипповича г. Краснодара, где были проведены диагностика и реализация программы психолого-педагогического сопровождения. В исследовании участвовали обучающиеся 2–3 классов в возрасте от 8 до 10 лет. Общая выборка составила 50 человек: 26 девочек и 24 мальчика. В выборку включались учащиеся, демонстрирующие признаки агрессивного поведения и трудности социально-психологической адаптации.

Исключались дети с органическими нарушениями, отклонениями в развитии и статусом инвалидности. Все участники были ознакомлены с целью исследования, а их родители/законные представители предоставили письменное согласие на участие в диагностике и коррекционной программе.

Выборка является репрезентативной для исследуемой возрастной категории и соответствует критериям: наличие признаков агрессивного поведения и признаков социальной дезадаптации, отсутствие органических нарушений и статус обучающегося общеобразовательной школы.

Построение экспериментальной части исследования основывалось на логике поэтапного психолого-педагогического воздействия, включающего три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В результате применения комплекса диагностических методик удалось всесторонне охарактеризовать уровень агрессии, адаптацию, тревожность и положение младших школьников в коллективе. Использование адаптированных версий тестов обеспечило высокую надёжность и валидность результатов. Совокупность данных позволила:

- установить исходный уровень выраженности агрессивных реакций;
- выявить проблемы социально-психологической и эмоциональной адаптации;
- определить детей с риском дезадаптации и потребностью в целенаправленном сопровождении;
- заложить основу для построения индивидуальных маршрутов коррекционно-развивающей работы.

В ходе исследования применялись диагностические и коррекционные мероприятия, распределённые по этапам опытно-экспериментальной работы.

На *констатирующем этапе* использовались методика Басса–Дарки (в адаптации Н.Е. Щурковой [7]) для определения уровня агрессивности, методика Роджерса–Даймонда для оценки уровня социально-психологической адаптации и методика диагностики школьной тревожности Филлипса [8].

Формирующий этап включал реализацию программы психолого-педагогического сопровождения, направленной на развитие навыков конструктивного взаимодействия, эмоционального интеллекта и саморегуляции.

На *контрольном этапе* повторно применялись те же диагностические методики с целью оценки эффективности проведённой коррекционной работы и выявления положительной динамики в поведении и адаптации детей.

Рассмотрение психолого-педагогического сопровождения в качестве средства профилактики агрессивного поведения у младших школьников позволило выявить его комплексную природу и многофункциональность. Данный процесс направлен не только на устранение проявлений агрессии, но и на создание условий для формирования позитивного эмоционального фона, конструктивных моделей поведения и развития социально-коммуникативных навыков.

В ходе анализа установлено, что эффективное сопровождение строится на системной работе с ребёнком, родителями и педагогами.

Сопровождение включает последовательные этапы: диагностику, коррекционно-развивающую деятельность, психопрофилактику и просвещение. Особое значение приобретают индивидуальный подход, учет возрастных особенностей, взаимодействие с ближайшим социальным окружением ребёнка. Наиболее актуальным становится изучение влияния цифровой среды и дистанционного взаимодействия на уровень агрессивности и адаптации младших школьников [9]. Своевременное выявление агрессивных проявлений и работа по их преодолению в рамках психолого-педагогического сопровождения способствует нормализации поведения, снижению уровня тревожности, развитию способности к саморегуляции и формированию устойчивой внутренней позиции школьника. Это подтверждает актуальность и необходимость внедрения целостных программ сопровождения в образовательную практику начальной школы.

Констатирующий этап.

Цель этапа: определить, какова агрессивность, школьная тревожность и социально-психологическая адаптация младших школьников на исходном уровне.

Методики:

- Басса–Дарки (адаптация Н.Е. Щурковой [7]) – для оценки уровня и типов агрессии;
- К. Роджерса и Р. Даймонда – для оценки согласованности Я-образа и социально-психологической адаптации;
- школьной тревожности В.В. Филлипса [8] – для выявления причин дезадаптации и тревожности;

– социометрия (в адаптации для младших школьников) – для определения положения ребёнка в группе сверстников.

По результатам диагностики были рассчитаны средние значения по каждой методике. Анализ позволил выделить детей «группы риска» – с выраженной агрессивностью, высоким уровнем тревожности и низкой социально-психологической адаптацией, что стало основанием для включения их в углублённую коррекционно-развивающую работу.

Формирующий этап

Цель этапа: реализация программы психолого-педагогического сопровождения, направленной на снижение агрессии и развитие адаптационных ресурсов у младших школьников.

Этап длился в течение одного учебного полугодия (около четырёх месяцев). Основные формы работы:

- групповые занятия – проводились один раз в неделю по 30–35 минут;
- индивидуальные консультации – по запросу или в случае необходимости;
- работа с родителями – две тематические встречи по вопросам воспитания и профилактики агрессии;
- методическая поддержка педагогов – рекомендации и обсуждение трудных ситуаций.

Программа реализовывалась в полном объёме для всего класса. С учащимися, отнесёнными к «группе риска», проводились дополнительные индивидуальные занятия, направленные на развитие навыков саморегуляции, эмоционального осознания и конструктивного поведения.

Контрольный этап

Цель этапа: проверка эффективности программы и оценка динамики изменений.

Была проведена повторная диагностика по тем же методикам, что и на первом этапе. Сравнение результатов позволило выявить изменения в уровне агрессивности, тревожности и адаптации. Для количественной оценки использовались:

- расчёт средних значений по каждому показателю;
- сравнение до/после с применением критерия Вилкоксона для подтверждения статистической значимости изменений.

Результаты

Организация экспериментального исследования в логике «констатирующий – формирующий – контрольный этап» обеспечила целенаправленное и научно обоснованное изучение эффективности разработанной программы сопровождения. Результаты диагностики послужили основой для построения индивидуальных маршрутов сопровождения, а системная реализация программы позволила достичь устойчивой динамики в снижении агрессии и повышении уровня социально-психологической адаптации младших школьников.

Проведённое психолого-педагогическое исследование позволило получить объективные данные о динамике показателей агрессивности и социально-психологической адаптации младших школьников в процессе реализации программы сопровождения.

На констатирующем этапе была зафиксирована высокая распространённость признаков агрессивного поведения, тревожности, дезадаптации и коммуникативных трудностей. Состояние социальной изоляции и низкий уровень эмоционального комфорта у ряда учащихся указывали на необходимость целенаправленного психолого-педагогического вмешательства.

Комплексная программа сопровождения, включающая диагностику, коррекционно-развивающую, консультативную и профилактическую работу, была направлена на снижение уровня агрессивности и формирование у детей конструктивных поведенческих стратегий. В рамках программы были реализованы методы когнитивно-поведенческой терапии, арт- и сказкотерапии, тренинги социальных навыков и саморегуляции, а также мероприятия, направленные на вовлечение родителей и педагогов в процесс коррекции агрессивного поведения.

Сравнительный анализ результатов до и после сопровождения показал статистически значимую положительную динамику ($p < 0,05$, по критерию Вилкоксона). Отмечено снижение уровня агрессии, враждебности, тревожности, повышение уровня принятия в группе, улучшение эмоционального самочувствия и социально-психологической адаптации.

Полученные результаты подтверждают, что реализованная программа сопровождения обладает высокой степенью результативности. Она обеспечивает не только количественное снижение агрессивных проявлений и тревожности, но и качественное изменение поведения: дети приобретают навыки конструктивного общения, овладевают техниками саморегуляции, становятся более уверенными и адаптированными. Разработанная модель сопровождения может рассматриваться как научно обоснованный инструмент профилактики агрессии в младшем школьном возрасте.

Научная новизна проведённого исследования заключается в разработке и апробации поэтапной программы сопровождения, интегрирующей личностный, социальный и поведенческий компоненты развития младших школьников, с чёткой диагностической основой и подтверждённой эмпирической эффективностью.

Проведённое исследование позволило раскрыть комплекс теоретических и прикладных аспектов проблемы. Особое внимание в работе уделено анализу факторов, затрудняющих адаптацию, и возможностей психолого-педагогического воздействия на готовность ребенка к сотрудничеству и соблюдению социальных норм. Нарушения адаптационного процесса зачастую проявляются в форме тревожности, замкнутости или, напротив, агрессивного поведения. Подобные проявления требуют комплексного сопровождения, включающего педагогические, психологические и социальные компоненты.

Программа психолого-педагогического сопровождения включала элементы тренингов, игровые формы, индивидуальные и групповые занятия, ориентированные на развитие коммуникативных умений, эмпатии, навыков саморегуляции. Также учитывались условия взаимодействия с родителями и педагогами, что позволило выстроить сопровождение как системный и непрерывный процесс.

Результаты диагностического этапа, проведённого до и после реализации программы, позволили оценить её эффективность. Были зафиксированы положительные изменения по всем исследуемым параметрам: уровень агрессивности снизился, показатели тревожности уменьшились, адаптационные возможности и социометрический статус участников повысились.

Выводы исследования подчеркивают значимость создания эмоционально благоприятной и поддерживающей образовательной среды, в которой дети чувствуют себя принятыми и защищёнными. Существенную роль в этом играют применяемые методики сопровождения и личностная позиция педагога, качество взаимодействия с родителями и готовность школы к реализации профилактической работы [10].

Выводы и заключение

Психолого-педагогическое сопровождение должно носить не эпизодический, а планомерный характер и быть направлено как на развитие индивидуальных ресурсов ребёнка, так и на улучшение социального окружения. Междисциплинарный подход, включающий участие педагога-психолога, классного руководителя, социального педагога и семьи, позволяет сформировать у младших школьников навыки конструктивного взаимодействия, эмоционального самоконтроля и социальной ответственности.

Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка и внедрение новых технологий сопровождения в условиях цифровизации и инклюзивного образования. Проведённая работа подтвердила, что комплексное и систематическое психолого-педагогическое сопровождение способствует успешной адаптации детей в школьной среде и снижению агрессивных проявлений. Создание безопасной, эмоционально благоприятной образовательной среды должно стать приоритетом педагогической практики и научных разработок в области профилактики поведенческих отклонений.

Полученные результаты могут быть использованы для формирования благоприятного психологического климата в начальных классах и повышения эффективности воспитательной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Смысл, 2014.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл, 2005.
3. Эльконин Д.Б. Психология развития. Москва: Наука, 2001.

4. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Москва: Педагогика, 2008.
5. Мухина В.С. Возрастная психология. Москва: Просвещение, 2014.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Москва: Педагогика, 1986.
7. Щуркова Н.Е. Воспитание: учебник для вузов. Москва: Академия, 2020.
8. Филлипс В.В. Диагностика школьной тревожности. Москва: Сфера, 2016.
9. Мартыникова И.С., Игнатович С.С., Игнатович В.К. Психологические и социальные причины агрессивного поведения у младших школьников // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 4. С.14-25, EDN: FTMTX, <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82899049>
10. Приступа Е.Н., Янушкевич О.И., Игнатович В.К. К вопросу о социально-педагогической поддержке семьи в современной ситуации жизни нашего общества // Педагогика: история, перспективы. 2023. №1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sotsialno-pedagogicheskoy-podderzhke-semi-v-sovremennoy-situatsii-zhizni-nashego-obschestva> (дата обращения: 19.11.2025).

REFERENCES

1. Vygotsky, L.S. Psychology of Human Development. Moscow: Smysl, 2014.
2. Leontiev, A.N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Smysl, 2005.
3. Elkonin D.B. Developmental Psychology. Moscow: Nauka, 2001.
4. Bozhovich, L.I. Personality and Its Formation in Childhood. Moscow: Pedagogy, 2008.
5. Mukhina, V.S. Age Psychology. Moscow: Prosveshchenie, 2014.
6. Davydov, V.V. Problems of Developmental Learning. Moscow: Pedagogy, 1986.
7. Shchurkova N.E. Education: A Textbook for Universities. Moscow: Academy, 2020.
8. Phillips V.V. Diagnostics of School Anxiety. Moscow: Sfera, 2016.
9. Martynikova I.S., Ignatovich S.S., Ignatovich V.K. Psychological and social causes of aggressive behavior in primary school students // Pedagogy: history, prospects 2025. Vol. 8. No. 4. С. 14-25, EDN: FTMTX, URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82899049>
10. Pristupa E.N., Yanushkevich O.I., Ignatovich V.K. On the Issue of Social and Pedagogical Support for the Family in the Current Situation of Our Society // Pedagogy: History, Prospects. 2023. No. 1- 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sotsialno-pedagogicheskoy-podderzhke-semi-v-sovremennoy-situatsii-zhizni-nashego-obschestva> (accessed: 19.11.2025).

Информация об авторах: Илона Сергеевна Мартыникова – бакалавр, направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность (профиль) «Психология образования», Кубанский государственный университет г. Краснодар, Россия
imartynnikova@inbox.ru

Светлана Сергеевна Игнатович – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии,
Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Scopus Author ID: 58202706100
ssign67@mail.ru

Владлен Константинович Игнатович – канд. пед. наук, доцент, доц. каф. педагогики
и психологии, Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия.
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
Scopus Author ID: 58202706200
vign62@mail.ru
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Ilona S. Martynnikova – Bachelor's degree, major
44.03.02 Psychological and Pedagogical Education, specialization (profile) "Educa-
tional Psychology", Kuban State University
Krasnodar, Russia
imartynnikova@inbox.ru

Svetlana S. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psycholo-
gy, Kuban State University,
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Scopus Author ID: 58202706100
Krasnodar, Russia
ssign67@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
Scopus Author ID: 58202706200
vign62@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 02.05.2026.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision:
23.06.2026

Принята к публикации/Accepted for publication: 28.06.2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The author declares no
conflicts of interests

Рекомендовано учебно-методической комиссией кафедры педагогики, психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУВО «Кубанский государственный университет»

.



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-9-3-100-131

УДК 37

EDN RBZJTI

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ
В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Диана Алиевна Ташу

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

azazaxaxq@gmail.com

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

ssign67@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена выявлению особенностей, факторов и механизмов проявления девиантного поведения у современных подростков (12-17 лет), а также направлений его профилактики в условиях трансформации социальной и цифровой среды. Актуальность темы обусловлена тем, что девиантное поведение современных подростков распространяется в цифровой среде вместе с размыванием традиционных запретов, доступностью деструктивного контента и снижением эффективности традиционных механизмов социального контроля. *Гипотеза исследования* – предполагается, что в структуре девиантного поведения современных подростков доминируют аддиктивные и самоповреждающие формы, при этом ключевыми детерминантами выступают не только традиционные микросоциальные факторы, но и новые вызовы, связанные с цифровой социализацией. *Цель исследования* – выявить особенности девиантного поведения современных подростков и определить научно обоснованные направления психолого-педагогической профилактики.

Методы теоретического анализа отечественной и зарубежной литературы, описания, систематизации и обобщения. *Теоретические основы* изучения девиантного поведения: труды отечественных (Я.И. Гилинский, Е.В. Змановская, А.Е. Личко, В.Д. Менделевич, Д.И. Фельдштейн) и зарубежных (Э. Дюркгейм, Р. Мертон, Э. Эриксон) учёных. **Результаты.** Выявлены особенности, факторы и механизмы проявления девиантного поведения у современных подростков (12-17 лет), а также направления его профилактики в условиях трансформации социальной и цифровой среды. Раскрыто содержание понятия «девиантное поведение». Установлено, что девиантное поведение имеет сложную внутреннюю структуру, включающую мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты, что требует комплексного воздействия при организации профилактической работы. Выявлены психологические и возрастные предпосылки формирования девиантного поведения в подростковом возрасте. Систематизированы социальные детерминанты и факторы риска в современной подростковой среде. Выделена новая группа рисков, связанных с цифровой социализацией. Охарактеризованы основные формы и динамика девиантного поведения. Обоснована трехуровневая модель, предполагающая работу со всеми обучающимися, с группой риска и с подростками, имеющими устойчивые девиации. Ключевыми условиями эффективности названы: непрерывность, комплексность, позитивная направленность, участие самих подростков (наставничество, волонтерство) и межведомственное взаимодействие. Разработаны адресные практические рекомендации для педагогов и родителей. Подчёркнута необходимость скоординированной работы семьи и школы с чёткими правилами и регулярным обменом информацией. Систематизированы социальные детерминанты и факторы риска (включая цифровую среду). Охарактеризованы основные формы и динамика девиантного поведения. Обобщены подходы к профилактике и представлены практико-ориентированные рекомендации. **Выводы.** Проведённое теоретическое исследование подтверждает необходимость системного, межведомственного подхода к профилактике девиантного поведения, учитывающего комплекс биологических, психологических, социальных и новых цифровых факторов. Своевременная, адресная и поддерживающая (а не карательная) психолого-педагогическая работа способна снизить риски формирования устойчивых форм отклоняющегося поведения и способствовать успешной социализации подростков. Профилактика девиантного поведения будет эффективной при условии интеграции усилий семьи, школы и учёта киберрисков. **Заключение.** Полученные результаты и сформулированные рекомендации могут быть использованы в деятельности педагогов-психологов, социальных педагогов и классных руководителей общеобразовательных школ для раннего выявления подростков группы риска, организации профилактической работы и коррекции поведенческих нарушений. Материалы работы целесообразно применять при проведении родительских собраний, педагогических советов, методических объединений, а также в системе повышения квалификации работников образования. Рекомендации по профилактике киберрисков являются актуальными в условиях высокой цифровизации подростковой среды.

Ключевые слова: девиантное поведение, современные подростки, цифровая среда, социальный контроль, киберагрессия, интернет-зависимость, влияние социальных сетей, цифровая социализация, семья, школа, сверстники, макросоциальные условия

Для цитирования: Ташу Д.А., Игнатович С.С. Психологические и возрастные предпосылки возникновения девиантного поведения в подростковом возрасте // Педагогика: история, перспективы 2026. Том 9. № 3. С.100-131 EDN: RBZJTI, DOI: 10.17748/2686–9969–2025-9-3-100-131

Благодарность: Авторы искренне благодарят рецензентов за проведение слепого анонимного рецензирования данной статьи. Особую признательность вызывает конструктивная обратная связь и продуктивный научный диалог, повышающие эффективность исследования.

Original article

PSYCHOLOGICAL AND AGE-RELATED PREREQUISITES FOR THE EMERGENCE OF DEVIANT BEHAVIOR IN ADOLESCENCE

Diana A. Tashu

Kuban State University
Krasnodar, Russia
azaxaxq@gmail.com

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Krasnodar, Russia
ssign67@mail.ru

Abstract. Introduction. The paper aims to identify the characteristics, factors, and mechanisms underlying the manifestation of deviant behavior among contemporary adolescents (aged 12–17), as well as to outline approaches to its prevention in the context of the transformation of the social and digital environment. The relevance of the topic stems from the fact that deviant behavior among today's adolescents is increasingly spreading within the digital space, accompanied by the erosion of traditional prohibitions, the accessibility of destructive content, and the declining effectiveness of conventional social control mechanisms. The research hypothesis posits that addictive and self-harming forms of behavior predominate in the structure of deviant behavior exhibited by modern adolescents. It is further assumed that key determinants include not only traditional microsocial factors but also new challenges associated with digital socialization. The objective of the study is to

reveal the specific features of deviant behavior in contemporary adolescents and to define evidence-based directions for psychological and pedagogical prevention. The methods employed comprise a theoretical analysis of domestic and foreign literature, along with description, systematization, and generalization. The theoretical framework for studying deviant behavior draws on the works of Russian scholars (Ya. I. Gilinsky, E. V. Zmanovskaya, A. E. Lichko, V. D. Mendelevich, D. I. Feldshtein) and international researchers (É. Durkheim, R. Merton, E. Erikson). **Results.** The study identified the characteristics, factors, and mechanisms of deviant behavior manifestation among modern adolescents (aged 12–17) and delineated prevention strategies in light of the evolving social and digital environment. The concept of “deviant behavior” was elaborated. It was established that deviant behavior possesses a complex internal structure encompassing motivational-value, cognitive, emotional-volitional, and behavioral components. This complexity necessitates a comprehensive approach to preventive interventions. The psychological and age-related prerequisites for the development of deviant behavior during adolescence were identified. Social determinants and risk factors in the current adolescent environment were systematized, and a new category of risks related to digital socialization was highlighted. The main forms and dynamics of deviant behavior were described. A three-tiered model was substantiated, involving work with all students, those in the risk group, and adolescents exhibiting persistent deviant patterns. Key conditions for effectiveness were identified as continuity, comprehensiveness, a positive focus, the active involvement of adolescents themselves (through mentoring and volunteering), and inter-agency collaboration. Targeted practical recommendations for educators and parents were developed. The importance of coordinated efforts between family and school – characterized by clear rules and regular information exchange – was emphasized. Social determinants and risk factors, including those related to the digital environment, were systematized. Approaches to prevention were summarized, and practice-oriented recommendations were presented. **Conclusion.** The conducted theoretical study confirms the need for a systemic, interagency approach to the prevention of deviant behavior, one that accounts for a combination of biological, psychological, social, and emerging digital factors. Timely, targeted, and supportive (rather than punitive) psychological and pedagogical interventions can reduce the risks of developing persistent patterns of deviant behavior and promote the successful socialization of adolescents. Effective prevention requires the integration of efforts by family, school, and other stakeholders, with due consideration of cyber risks. The findings and recommendations may be applied in the work of educational psychologists, social educators, and homeroom teachers in general education schools to facilitate early identification of at-risk adolescents, organize preventive activities, and address behavioral issues. The materials are suitable for use in parent meetings, pedagogical councils, methodological associations, and professional development programs for education professionals. Recommendations for preventing cyber risks are particularly relevant given the high level of digitalization in the adolescent environment.

Keywords: deviant behavior, modern adolescents, digital environment, social control, cyber aggression, internet addiction, influence of social media, digital socialization, family, school, peers, macro-social conditions

For Citation: Tashu D.A., Ignatovich S.S. Psychological and Age-Related Prerequisites for the Emergence of Deviant Behavior in Adolescence. Pedagogy: History, Prospects 2026. Vol. 9. No. 3. P. 100-131. (In Russ.). EDN: RBZJTI, DOI: 10.17748/2686–9969–2025-9-3-100-131

***Acknowledgements.** The authors express their sincere gratitude to the reviewers for conducting the blind peer review of this article. The valuable feedback and scientific dialogue provided by the reviewers have significantly contributed to the improvement of the research.*

Введение

Современное российское общество переживает сложный период трансформации ценностных ориентиров, социальных норм и форм межличностного взаимодействия. Традиционные институты социализации (семья, школа) утрачивают монополию на формирование личности подростка, уступая место новым агентам – интернет-среде, субкультурным сообществам, цифровым платформам. Подростковый возраст, являясь критическим этапом становления самосознания и идентичности, характеризуется повышенной уязвимостью к различным формам отклоняющегося поведения.

Актуальность темы обусловлена тем, что девиантное поведение современных подростков распространяется в цифровой среде, вместе с размыванием традиционных запретов, доступностью деструктивного контента и снижением эффективности традиционных механизмов социального контроля. В этих условиях понимание специфики проявлений девиантности в подростковой среде, выявление актуальных факторов риска и своевременная профилактика становятся ключевыми задачами психолого-педагогической науки и практики.

Теоретические основы изучения девиантного поведения заложены в трудах отечественных (Я.И. Гилинский, Е.В. Змановская, А.Е. Личко, В.Д. Менделевич, Д.И. Фельдштейн) и зарубежных (Э. Дюркгейм, Р. Мертон, Э. Эриксон) учёных. Однако большинство классических работ выполнены в иных социокультурных условиях и не учитывают специфику современной цифровой социализации. В последние годы появились отдельные публикации, посвящённые киберагрессии, интернет-зависимости и влиянию социальных сетей на подростков, однако комплексного анализа, объединяющего традиционные и новые формы девиантного поведения, недостаточно. Настоящая работа призвана восполнить этот пробел на уровне теоретического обобщения.

Гипотеза исследования – предполагается, что в структуре девиантного поведения современных подростков доминируют аддиктивные и самоповреждающие формы, при этом ключевыми детерминантами выступают не только традиционные микросоциальные факторы (семейное неблагополучие, школьная дезадаптация), но и новые вызовы, связанные с цифровой социализацией (киберагрессия, интернет-

зависимость, деструктивный контент). Профилактика девиантного поведения будет эффективной при условии интеграции усилий семьи, школы и учёта киберрисков.

Цель исследования – описать и систематизировать особенности девиантного поведения современных подростков, а также определить научно обоснованные направления психолого-педагогической профилактики.

Исследование опирается на системный подход, культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского (роль социальной ситуации развития), теорию идентичности Э. Эриксона (кризис идентичности в подростковом возрасте), а также современные работы в области девиантологии и цифровой социализации.

Теоретическую базу составили труды классиков психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) и современных авторов (Е.В. Змановская, А.Е. Личко, В.Д. Менделевич, Ю.А. Клейберг, Л.Б. Шнейдер), а также научные статьи, посвящённые цифровым формам девиантного поведения за последние 5–7 лет.

Методы

В статье использованы методы теоретического анализа, вторичный анализ эмпирических данных, представленных в современных научных публикациях, и логическое моделирование профилактических подходов.

Результаты исследования позволяют уточнить и дополнить представления об особенностях девиантного поведения именно современных подростков с учётом влияния цифровой среды и трансформации семейных моделей. Сформулированные выводы и рекомендации могут быть использованы в деятельности педагогов-психологов, социальных педагогов и классных руководителей при организации профилактической работы, а также в системе повышения квалификации работников образования.

Обзор литературы

Феномен отклоняющегося поведения традиционно изучается на стыке нескольких дисциплин – психологии, педагогики, социологии, криминологии и психиатрии. Именно эта междисциплинарность порождает множество определений, ни одно из которых не является общепринятым. В самом общем виде под девиантным поведением (от лат. *deviatio* – отклонение) понимают поведение личности, не соответствующее официально установленным или фактически сложившимся социальным нормам. Однако ключевая проблема кроется в относительности самого понятия «норма». То, что в одной культуре или в одну историческую эпоху считалось недопустимым, в другой воспринимается как вариант нормы. Например, татуировки и пирсинг, ещё несколько десятилетий назад однозначно относившиеся к девиантным атрибутам, сегодня стали массовым явлением и не воспринимаются как отклонение. Данный тезис приобретает особую значимость при анализе современного подросткового поведения, границы нормативного и девиантного в котором стремительно размываются под влиянием интернет-субкультур.

В настоящей работе принимается позиция, согласно которой для психолого-педагогической практики наиболее значимы не столько формально-юридические

критерии девиантности, сколько те её формы, которые реально препятствуют социализации подростка, угрожают его психологическому здоровью или безопасности окружающих. Поэтому в фокусе внимания далее находятся прежде всего негативные, деструктивные виды отклоняющегося поведения [1].

Многие исследователи (Е.В. Змановская, Ю.А. Клейберг, В.Д. Менделевич) сходятся во мнении, что девиантное поведение – это не отдельный поступок, а целостное личностное образование, имеющее внутреннюю структуру. Традиционно выделяют четыре взаимосвязанных компонента:

- мотивационно-ценностный компонент – совокупность побуждений, потребностей, ценностных ориентаций, направляющих индивида на совершение девиантных действий (часто источником выступают неудовлетворённые потребности или деформированные ценности);
- когнитивный компонент – особенности мышления, представлений о социальных нормах, уровень осознания последствий своих действий (при девиантном поведении нередко наблюдается искажённое отражение общественных отношений);
- эмоционально-волевой компонент – эмоциональные состояния, сопровождающие девиантные поступки (агрессия, тревога, фрустрация, аффект), а также способность индивида к самоконтролю;
- поведенческий компонент – непосредственно действия или бездействие, квалифицируемые как отклоняющиеся от социальных норм (вербальные и практические проявления).

Для наглядного представления внутренней организации девиантного поведения был составлен рисунок 1.



Рисунок 1 – Структура девиантного поведения

Figure 1 – Structure of deviant behavior

В контексте подросткового возраста особый интерес представляет анализ взаимосвязи между эмоционально-волевым и поведенческим компонентами. Именно недостаточная сформированность волевого контроля на фоне гормональной перестройки и возрастного эгоцентризма объясняет, почему многие подростки совер-

шают девиантные поступки импульсивно, а не в результате осознанного выбора. Данный вывод имеет прямое значение для разработки профилактических мер: воздействуя на эмоционально-волевую сферу, можно предотвратить внешние поведенческие срывы [2].

В научной литературе представлено множество классификаций девиантного поведения. Одни авторы делят девиации по направленности (позитивные – гениальность, героизм; негативные – преступность, наркомания). Другие – по степени социальной опасности (асоциальные, делинквентные, криминальные). Третьи – по механизмам возникновения (аддиктивные, патохарактерологические, психопатологические). Ни одна из этих классификаций не является универсальной. Разделение на позитивные и негативные девиации полезно для философского осмысления, однако малоприменимо в практике школьного психолога. Напротив, выделение аддиктивного, агрессивного и суицидального поведения представляется более практичным.

Для целей данной работы наиболее релевантной является классификация, предложенная Ю.А. Клейбергом. Помимо негативных и позитивных девиаций, он выделяет социально-нейтральные (например, странности характера, чужачество). Данное разграничение важно для различения того, что действительно требует коррекции, а что остаётся в рамках возрастной нормы. Многие поступки современных подростков (эпатажный внешний вид, сленг, музыкальные предпочтения) воспринимаются взрослыми как отклонение, но по сути являются лишь формой самовыражения и не препятствуют социализации. Педагог, согласно такому подходу, обязан это различать [3].

Отдельного внимания заслуживает соотношение понятий «девиантное» и «делинквентное» поведение. Делинквентное поведение (от лат. *delinquens* – совершающий проступок) представляет собой разновидность девиантного поведения, выражающуюся в антиобщественных противоправных действиях. В отличие от девиантного поведения, которое может быть как негативным, так и позитивным, делинквентное всегда является антисоциальным. В крайних проявлениях делинквентное поведение переходит в криминальное.

В обыденном сознании эти понятия часто смешивают, но для педагогической работы разница принципиальна. Если девиантное поведение может корректироваться методами воспитания и психологической поддержки, то делинквентное уже требует взаимодействия с правоохранительными органами. При этом следует учитывать, что запущенные формы девиантного поведения у подростков могут перерасти в делинквентные, поэтому ранняя профилактика приобретает критическое значение [4].

Анализ литературы показывает, что теория девиантного поведения в её классическом виде (работы 1960-1990-х гг.) не в полной мере учитывает реалии цифровой социализации. Интернет-зависимость, кибербуллинг, участие в деструктивных онлайн-сообществах – всё это новые формы девиаций, которые не вписываются в

старые классификации. Современные исследователи (Е.В. Змановская, Л.Б. Шнейдер) предпринимают попытки расширить понятийный аппарат, однако на данный момент единой терминологической системы не существует. Это создаёт объективные трудности как для диагностики, так и для профилактики [4].

Таким образом, девиантное поведение представляет собой многомерный, динамичный феномен, понимание которого требует учёта культурно-исторического контекста и возрастных особенностей. Для психолого-педагогической работы с подростками наиболее значимыми являются негативные формы девиантности (аддиктивная, агрессивная, суицидальная и делинквентная), причём в последние годы всё большее влияние приобретают девиации, опосредованные цифровой средой. Прежде чем переходить к их анализу, необходимо рассмотреть психологические и возрастные предпосылки, которые делают подростков особенно уязвимыми для формирования отклоняющегося поведения.

Психологические и возрастные предпосылки возникновения девиантного поведения в подростковом возрасте

В психолого-педагогической науке подростковый возраст традиционно рассматривается как один из наиболее сложных и критических этапов психического развития. Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович характеризовали его как переходный, переломный, сопровождающийся кардинальной перестройкой всех сфер личности – интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной. Именно в этот период, согласно многочисленным исследованиям, возникает наибольшая опасность формирования устойчивых форм девиантного поведения. Понимание природы и механизмов возрастных изменений является необходимым условием для построения эффективной системы профилактики отклоняющегося поведения в подростковой среде.

Биологической основой подросткового периода выступает пубертатный этап полового созревания – интенсивный процесс нейроэндокринных изменений, в ходе которого организм ребёнка трансформируется в организм взрослого человека. Активация гипоталамо-гипофизарной системы приводит к повышенной секреции половых гормонов (тестостерона у юношей и эстрогенов у девушек), что обуславливает не только физическое развитие, но и существенные сдвиги в эмоционально-волевой сфере [5].

На первом этапе полового созревания (приблизительно 10-12 лет) наблюдается дисбаланс нервных процессов с преобладанием возбуждения над торможением. Как следствие, подростки дают повышенные и нередко неадекватные реакции на воздействия со стороны взрослых и сверстников. У девочек в большей степени выражены аффективные нарушения (беспричинная смена настроения, обидчивость, плаксивость), у мальчиков – поведенческие и двигательные (импульсивность, двигательная расторможенность, повышенная шумность).

На втором этапе (13-15 лет) происходит постепенная стабилизация взаимодействия между нервной, эндокринной и репродуктивной системами: снижается

общая раздражительность, появляется способность к более длительной концентрации внимания, выравнивается эмоциональный фон.

Особого внимания заслуживает тот факт, что поведенческие реакции в период пубертата во многом определяются возрастными-специфическими феноменами: реакцией эмансипации (стремление освободиться из-под опеки взрослых), реакцией группирования со сверстниками, реакцией увлечения (хобби-реакция), реакцией имитации и компенсации. Сами подростки зачастую не воспринимают свои поступки как «отклоняющиеся»; для них подобное поведение является естественным способом расширения границ индивидуального опыта, проверки социальных норм и утверждения собственной взрослости. Однако при отсутствии направляющего влияния со стороны семьи и школы эти возрастные реакции могут приобретать деструктивные, социально опасные формы [6].

Ключевое значение в генезе девиантного поведения принадлежит психологическим факторам, прежде всего акцентуациям характера. Согласно определению А.Е. Личко [7], акцентуации характера представляют собой крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определённого рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим. В подростковом возрасте, на фоне гормональной перестройки и интенсивного формирования личности, акцентуации заостряются, приобретая характер «преходящих подростковых акцентуаций». С завершением пубертатного периода эти черты обычно сглаживаются, однако при неблагоприятных условиях могут закрепляться и трансформироваться в психопатии.

Многолетние клинико-психологические исследования под руководством А.Е. Личко позволили установить устойчивые корреляции между типами акцентуаций характера и формами отклоняющегося поведения.

Наиболее значимые взаимосвязи представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Акцентуации характера и связь с девиантным поведением

Table 1 – Character accentuations and connection with deviant behavior

Тип акцентуации	Проявления	Формы девиантного поведения
Гипертимный	Легкомыслие, жажда развлечений	Групповые правонарушения, алкоголизация
Эпилептоидный	Аффективные вспышки, дисфория	Агрессия, сексуальные эксцессы
Шизоидный	Замкнутость, скрытность	Одиочные кражи
Сенситивный	Ранимость, тревожность	Суицидальные попытки

Приведённые данные показывают, что каждый тип акцентуации связан с определёнными рисками девиантного поведения. Гипертимные подростки в силу своей чрезмерной активности, общительности и склонности к риску нередко стано-

вятся лидерами асоциальных групп, инициаторами групповых правонарушений и ранней алкоголизации. Эпилептоидные подростки, для которых характерны периоды дисфории (подавленно-злобного настроения), склонны к аффективным вспышкам, агрессивным действиям и сексуальным эксцессам. Шизоидные подростки, напротив, предпочитают действовать в одиночку, скрытно и обдуманно, что делает их склонными к таким формам делинквентного поведения, как кражи (особенно с использованием технических приспособлений). Сенситивные подростки, отличающиеся повышенной ранимостью, тревожностью и обострённым чувством неполноценности, наиболее уязвимы для суицидальных попыток в ситуациях неудач, отвержения или насмешек со стороны сверстников [8].

Центральным психологическим новообразованием подросткового возраста является становление самосознания и формирование Я-концепции. Л.И. Божович [3] подчёркивала, что именно в этом возрасте у ребёнка возникает особый комплекс потребностей, выражающийся в стремлении к самоопределению, к выходу за рамки детской субкультуры и приобщению к миру взрослых. Этот процесс сопровождается интенсивной рефлексией, попытками осмыслить свои способности, личностные качества, своё место среди других людей.

Согласно концепции Э. Эриксона, основная психологическая задача подросткового периода – формирование эго-идентичности, то есть целостного, непротиворечивого представления о себе. Решение этой задачи предполагает перебор возможных ролей, ценностей, идеалов. В нормативных условиях этот процесс завершается обретением положительной идентичности. Однако при неблагоприятном стечении обстоятельств (дефицит поддержки со стороны значимых взрослых, давление асоциальной среды, внутриличностные конфликты) у подростка может сформироваться синдром патологии идентичности. Его симптоматика включает диффузное, смутное представление о себе, хроническое чувство тревоги, ощущение изоляции и пустоты, страх перед близкими отношениями. В наиболее сложных случаях возникает негативная идентичность – сознательное отождествление себя с образами, оцениваемыми обществом как отрицательные (преступник, маргинал, неудачник). Именно негативная идентичность выступает мощнейшим катализатором девиантного поведения, поскольку подросток начинает строить свою жизнь в соответствии с усвоенными антисоциальными образами [9].

Кардинальная трансформация социальной ситуации развития – ещё один существенный фактор риска. Согласно периодизации Д.Б. Эльконина [10], ведущей деятельностью в младшем подростковом возрасте становится интимно-личностное общение со сверстниками, а центральным новообразованием – «чувство взрослости». Подросток уже не ребёнок, но ещё не взрослый; его положение между двумя мирами создаёт внутреннее напряжение. Стремление получить признание своей взрослости может реализовываться как в социально одобряемых формах (ответственность, самостоятельность), так и в девиантных – через нарушение запретов, демонстративное поведение, оппозицию авторитетам [11].

И.С. Кон [12], обобщая данные многочисленных исследований, выделяет три основных социальных фактора, способствующих девиантному поведению: школь-

ная дезадаптация (трудности в обучении, конфликты с педагогами), неблагополучие семейных отношений (дефицит эмоционального контакта, непоследовательность воспитания, асоциальный образ жизни родителей) и негативное влияние референтной группы сверстников. При этом действие этих факторов носит кумулятивный характер: каждый из них в отдельности повышает риск, а их сочетание многократно усиливает вероятность формирования устойчивых девиаций.

К числу основных психологических механизмов, опосредующих переход возрастных предпосылок в собственно девиантное поведение, относятся: имитация (подражание значимым взрослым или сверстникам, демонстрирующим асоциальные образцы поведения), социальное научение (усвоение девиантных форм через наблюдение и подкрепление), фрустрационная агрессия (реакция на невозможность удовлетворить значимые потребности), а также идентификация с асоциальной группой, которая даёт подростку ощущение принадлежности и защищённости при дефиците этих чувств в семье или школе [13].

Наибольший риск формирования отклоняющегося поведения, согласно данным возрастной психологии, приходится на возрастной интервал 10-12 лет – начальная фаза подросткового кризиса. В этот период ситуативные поведенческие реакции, возникающие в ответ на конкретные трудности, при отсутствии своевременной психолого-педагогической коррекции могут закрепляться, становясь устойчивыми личностными чертами. Именно поэтому ранняя диагностика и профилактика, направленные на выявление подростков группы риска ещё до того, как ситуативные реакции перейдут в стереотип девиантного поведения, приобретают решающее значение.

Таким образом, девиантное поведение в подростковом возрасте детерминировано комплексным взаимодействием трёх групп факторов. Физиологические предпосылки (гормональная перестройка, дисбаланс нервных процессов) создают общий фон эмоциональной нестабильности и повышенной реактивности. Психологические предпосылки (акцентуации характера, кризис идентичности, становление самосознания) определяют индивидуальную уязвимость подростка к определённым видам психогенных воздействий. Социально-психологические предпосылки (особенности семейного воспитания, школьная среда, влияние сверстников) выступают в качестве пусковых механизмов, которые в условиях благоприятной среды могут нейтрализоваться, а в неблагоприятной – актуализировать и закрепить девиантные формы поведения. Понимание этой многофакторной этиологии является необходимым основанием для разработки научно обоснованных программ профилактики отклоняющегося поведения.

Социальные детерминанты и факторы риска в современной подростковой среде

В современной девиантологии под факторами риска понимается совокупность внешних и внутренних условий, повышающих вероятность формирования и закрепления отклоняющихся форм поведения у подростков. В научной литературе (Е.В. Змановская, В.Д. Менделевич, Ю.А. Клейберг) принято различать три основ-

ные группы факторов: биологические (наследственность, органические поражения ЦНС), психологические (акцентуации характера, дефекты саморегуляции) и социальные (микросоциальные, институциональные, макросоциальные). Поскольку в рамках данного параграфа рассматриваются именно социальные детерминанты, а биологические и психологические предпосылки были проанализированы в предыдущей главе, основное внимание будет уделено условиям социальной среды, в которой происходит социализация современного подростка.

Семья традиционно признаётся важнейшим институтом первичной социализации, закладывающим базовые нормы, ценности и паттерны поведения. Вместе с тем современная семья претерпевает серьёзные трансформации: увеличивается число неполных семей, растёт занятость родителей вне дома, ослабевают внутрисемейные коммуникации. Согласно статистическим данным, приведённым в аналитическом обзоре за 2023 год, более 30% подростков, совершивших правонарушения, воспитываются в неполных семьях, а каждый четвёртый характеризует отношения с родителями как конфликтные или отчуждённые [14].

К числу наиболее значимых семейных факторов риска исследователи относят:

- структурно-демографические (неполная семья, низкий материальный достаток, многодетность при дефиците ресурсов);
- социально-психологические (гиперопека или гипоопека, эмоциональное отвержение, жестокое обращение, асоциальный образ жизни родителей, злоупотребление алкоголем или наркотиками в семье);
- культурно-ценностные (падение престижа семьи как института, нарушение межпоколенческой коммуникации, отсутствие общих семейных традиций и ритуалов).

Важно подчеркнуть, что влияние семьи не является прямолинейным. Одна и та же воспитательная практика (например, строгий контроль) может оказывать противоположное действие в зависимости от личностных особенностей подростка и общей атмосферы в семье. Тем не менее, многочисленные лонгитюдные исследования подтверждают, что сочетание нескольких неблагоприятных семейных факторов (например, низкий доход плюс эмоциональное отвержение плюс конфликтность) почти со стопроцентной вероятностью приводит к формированию у подростка девиантных тенденций [12].

Образовательная организация является вторым по значимости институтом социализации. В идеальной модели школа должна не только транслировать знания, но и формировать социально приемлемые способы поведения, обеспечивать психологический комфорт и поддерживать позитивную самооценку. Однако на практике школа нередко сама провоцирует девиантное поведение.

К институциональным факторам риска относятся:

- дидактогенные – систематическая неуспеваемость, несоответствие учебной нагрузки индивидуальным возможностям, отсутствие индивидуального подхода;

- коммуникативные – конфликтные отношения с учителями, неприятие одноклассниками, буллинг со стороны сверстников;
- организационные – ослабление взаимодействия семьи и школы, формальный подход к воспитательной работе, недостаточная квалификация педагогов в вопросах возрастной психологии.

Особую тревогу вызывает тенденция к «выталкиванию» проблемных подростков из образовательной среды. Практика отчисления или перевода в специальные учебные заведения без адекватного психолого-педагогического сопровождения не снижает, а, напротив, повышает риск делинквентного поведения, поскольку подросток оказывается в среде себе подобных, где девиантные нормы становятся групповыми [15].

Влияние референтной группы сверстников. В подростковом возрасте ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение со сверстниками (по Д.Б. Эльконину [10]). Группа сверстников выступает для подростка главным источником социального признания, эталоном для сравнения и полем для самоутверждения. Влияние референтной группы может быть как позитивным (поддержка, совместная деятельность, ориентация на достижения), так и негативным.

Факторы группового риска включают:

- давление группы с целью склонить подростка к антисоциальным действиям («слабо», «все так делают»);
- имитация делинквентного поведения лидеров, пользующихся авторитетом;
- идентификация с асоциальной субкультурой (криминальная романтика, уличные банды, экстремистские сообщества).

При этом чем слабее связи подростка с семьёй и школой, тем сильнее его зависимость от мнения сверстников. Если семья и школа создают «воспитательный вакуум», он неизбежно заполняется уличной или интернет-компанией, где девиантные нормы могут оказаться единственно доступными. Этот феномен получил в социологии название «теория дифференциальной ассоциации» (Э. Сатерленд): девиантному поведению обучаются в процессе общения с носителями девиантных норм [11].

Системное представление о микросоциальных факторах риска даёт таблица 2.

Таблица 2 – Микросоциальные факторы риска девиантного поведения подростков
Table 2 – Microsocial risk factors for deviant behavior in adolescents

Уровень	Группа факторов	Конкретные проявления
Семья	Структурно-демографические	Неполная семья, многодетность, низкий материальный достаток
	Социально-психологические	Гиперопека, гипоопека, жестокое обращение, эмоциональное отвержение, асоциальный образ жизни родителей

	Культурно-ценностные	Падение престижа семьи, нарушение межпоколенческой коммуникации
Школа	Дидактогенные	Низкая успеваемость, неуспешность в учебной деятельности
	Коммуникативные	Конфликты с педагогами, непринятие классным коллективом
	Организационные	Ослабление взаимодействия семьи и школы
Сверстники	Групповые	Давление асоциальной группы, приоритет мнения сверстников над мнением родителей
	Коммуникативные	Имитация делинквентного поведения лидеров, идентификация с асоциальной субкультурой

Помимо непосредственного окружения, на формирование девиантного поведения влияют факторы макроуровня: экономическое неравенство, региональные особенности рынка труда, эффективность государственной молодёжной политики, доступность досуговых учреждений, идеологическая атмосфера в обществе. Исследования последних лет (Бубновская, Якубенко, 2024 [4]) показывают, что связь между бедностью и девиантностью не является прямой и однозначной. При равном уровне материального благосостояния подростки, включённые в социально поддерживающие сети (спортивные секции, волонтёрские проекты, позитивные онлайн-сообщества), демонстрируют значительно более низкие показатели девиантного поведения, чем их изолированные сверстники [2].

Недостаточная эффективность профилактических программ, слабая координация между учреждениями образования, здравоохранения и социальной защиты также являются макрофакторами, повышающими уязвимость подростков. В ряде регионов отсутствуют доступные психологические службы, а школьные психологи перегружены или не имеют достаточной квалификации для работы с подростками группы риска [16].

Отдельного рассмотрения заслуживает принципиально новая группа детерминант, отсутствовавшая в классических девиантологических теориях, – факторы, связанные с цифровой социализацией. Современные подростки проводят в интернете в среднем от 4 до 8 часов в день, и виртуальная среда становится для них полноценным пространством жизнедеятельности, со своими нормами, правилами и рисками.

Важный вывод, вытекающий из анализа литературы: факторы риска редко действуют изолированно. Чаще имеет место их кумулятивное (накопительное) воздействие. Чем больше неблагоприятных факторов присутствует в жизни подростка – семейных, школьных, групповых, цифровых, – тем выше вероятность формирования устойчивых поведенческих девиаций. При этом отдельные факторы могут взаимно усиливать друг друга. Например, конфликтные отношения в семье повы-

шают чувствительность подростка к школьным неудачам, а те, в свою очередь, толкают его в асоциальную уличную или интернет-компанию.

Обратная сторона этого явления – существование протективных (защитных) факторов. К ним относятся: эмоционально тёплые отношения хотя бы с одним из родителей, увлечённость социально одобряемым хобби (спорт, искусство, техника), наличие взрослого наставника (учитель, тренер, старший друг), развитые навыки саморегуляции и рефлексии. Исследования показывают, что даже при наличии нескольких факторов риска наличие хотя бы одного сильного протективного фактора может предотвратить формирование девиантного поведения [14].

Для наглядного представления всех описанных групп факторов предлагается схема, изображённая на рисунке 2.



Рисунок 2 – Факторы риска девиантного поведения современных подростков
Figure 2 – Risk factors for deviant behavior in modern teenagers

Социальные детерминанты девиантного поведения современных подростков представляют собой многоуровневую систему, включающую микросреду (семья, школа, сверстники), макросреду (экономические и политические условия) и качественно новый уровень – цифровую среду. Ни один из этих факторов не является абсолютной причиной отклоняющегося поведения, однако их сочетание в неблагоприятной конфигурации многократно повышает риск. Эффективная профилактика невозможна без учёта всей совокупности факторов риска и адресного воздействия на наиболее значимые из них с опорой на протективные факторы.

Основные формы и динамика девиантного поведения

В современной девиантологии отсутствует единая, общепринятая классификация форм отклоняющегося поведения. Это обусловлено как междисциплинарным характером самого феномена, так и исторической изменчивостью представлений о норме и патологии. Наиболее распространённым является подход, в рамках которого выделяют три основных типа девиаций: делинквентное (противоправное), аддик-

тивное (зависимое) и патохарактерологическое (обусловленное акцентуациями и психопатиями) поведение.

В контексте анализа особенностей поведения современных подростков (в отличие от подростков предыдущих поколений) необходимо учитывать появление качественно новых форм девиаций, связанных с цифровой средой: киберагрессию (троллинг, хейтинг, кибербуллинг), интернет-зависимость (включая зависимость от социальных сетей и онлайн-игр), а также участие в деструктивных интернет-сообществах (так называемые «группы смерти», прокриминальные и экстремистские форумы). Эти формы не вписываются в традиционные классификации, требующие их пересмотра и расширения.

Под делинквентным поведением понимаются противоправные действия несовершеннолетних, влекущие административную или уголовную ответственность. Наиболее распространёнными деликтами среди подростков являются кражи, грабежи, хулиганство, нанесение телесных повреждений, а также незаконный оборот наркотиков. Анализ статистических данных за 2020–2024 годы показывает, что, несмотря на общее снижение числа зарегистрированных преступлений среди несовершеннолетних в России (связываемое в том числе с эффектом пандемийных ограничений), структура делинквентности меняется: растёт доля киберпреступлений (мошенничество в интернете, взлом аккаунтов) и преступлений, совершаемых под влиянием деструктивного онлайн-контента [11].

Важная особенность подростковой делинквентности – её групповой характер. Более 60% правонарушений совершается несовершеннолетними в составе группы, причём часто инициатором выступает старший или авторитетный лидер. Это связано с действием механизма группового давления и конформности, который в подростковом возрасте достигает пика. Раннее вовлечение в криминальную субкультуру (например, через участие в «околоуголовных» интернет-пабликах) существенно затрудняет последующую ресоциализацию.

Аддиктивное (зависимое) поведение проявляется в стремлении к уходу от реальности путём изменения психического состояния с помощью психоактивных веществ (алкоголь, табак, наркотики) или поглощения определённых видов деятельности (азартные игры, компьютерные игры, трудовголизм). Для подросткового возраста наиболее характерны следующие аддикции:

- химические: алкоголизация (часто в форме эпизодического, но злоупотребляющего питья), табакокурение, употребление лёгких наркотиков (марихуана, соли), сниффинг (вдыхание бытовой химии);
- поведенческие: игровая зависимость (лудомания) в наземных казино и онлайн; интернет-зависимость (неконтролируемое времяпрепровождение в соцсетях, зависание в видеохостингах); зависимость от просмотра порнографического контента.

По данным обзорных исследований (Шнейдер, 2021[17]; Менделевич,[18]) 2023), возраст первого употребления алкоголя в России составляет в среднем 12-13 лет, а табака – 11-12 лет. Раннее начало употребления ПАВ связывается с высокими рисками формирования хронической зависимости во взрослом возрасте, а также с сопутствующими девиантными проявлениями (прогулы, кражи, ранние половые связи, агрессия) [9].

Особую тревогу вызывает распространение в подростковой среде так называемого «вязкого» (незаметного для окружающих) аддиктивного поведения – использования электронных сигарет и вейпов, которые воспринимаются как «безопасные», но на деле формируют никотиновую зависимость и нормализуют ритуальное употребление психоактивных веществ.

Агрессивное поведение включает действия, направленные на причинение физического или психологического вреда другому человеку. Выделяют физическую (драки, избиения, нанесение телесных повреждений) и вербальную (оскорбления, угрозы, унижения) агрессию, а также косвенную (сплетни, интриги, повреждение имущества). Наиболее изученной формой подростковой агрессии является школьный буллинг – систематическое преследование одного учащегося другими. Согласно мета-аналитическим данным, в буллинг в той или иной роли (жертва, агрессор, наблюдатель) вовлечены до 30-40% учащихся средней школы [4].

Агрессивное поведение подростков имеет возрастную динамику: пик физической агрессии приходится на 13-15 лет, затем постепенно снижается, уступая место вербальным и косвенным формам. У девушек агрессия чаще проявляется в виде социальной изоляции, распространения слухов, интриг (так называемая «реляционная агрессия»). Важно различать реактивную агрессию (ответ на фрустрацию, воспринимаемую как враждебную) и инструментальную (используемую для достижения цели – отнять вещь, заставить подчиниться). В подростковой среде преобладает реактивная агрессия, часто возникающая импульсивно, на фоне несформированного самоконтроля.

Аутоагрессивное поведение включает как завершённые суициды, так и суицидальные попытки, а также парасуицидальные действия (демонстративно-шантажное поведение) и несуицидальное самоповреждающее поведение (селфхарм). Согласно данным ВОЗ и российских мониторингов, уровень завершённых суицидов среди подростков в России остаётся стабильно высоким (третье место среди причин смерти в возрастной группе 15-19 лет). Пик суицидальной активности приходится на 15-17 лет, при этом мальчики чаще реализуют суицид «тяжёлыми» способами (падение с высоты, повешение), а девочки – «лёгкими» (отравления, порезы), что объясняет разницу в соотношении попыток и завершённых суицидов [19].

Факторами риска суицидального поведения выступают: депрессивные состояния (нередко скрытые, маскируемые под подростковый нигилизм), переживание отвержения в референтной группе, семейные конфликты, а также воздействие деструктивного интернет-контента (пропаганда суицида, «группы смерти», депрессивные паблики). Самоповреждающее поведение (порезы, ожоги, удары) рассматривается как способ совладания с невыносимым аффектом, «заземления» психической боли, а не обязательно как истинное суицидальное намерение. Тем не менее, эпизоды селфхарма многократно повышают риск завершённого суицида в будущем.

Распространение информационно-коммуникационных технологий привело к возникновению девиантных форм поведения, не имеющих аналогов в офлайн-среде. К наиболее распространённым кибердевиациям подростков относятся:

- кибербуллинг – целенаправленные агрессивные действия в цифровом пространстве (рассылка оскорблений, создание фейковых аккаунтов, публикация унижительного контента);
- киберсталкин – преследование с использованием цифровых технологий;
- хейтинг – травля публичных личностей или сетевое «тролльство» в комментах;
- интернет-зависимость – патологическое влечение к онлайн-активности, сопровождающееся социальной изоляцией, нарушениями сна и учебной деятельности;
- участие в деструктивных онлайн-сообществах (экстремистских, суицидальных, прокриминальных, анорексических и др.);
- киберрискованное поведение (публикация интимного контента, опасные селфи, участие в интернет-челленджах).

Особенность кибердевиаций – их скрытый характер для семьи и школы (травля идёт за пределами стен учебного заведения), а также эффект анонимности, снижающий эмпатию и чувство ответственности. Современные исследования (Навигатор профилактики, 2025) показывают, что более 30% подростков сталкивались с кибербуллингом, а около 15% – участвовали в нём в качестве агрессора [20].

На основе обобщения данных лонгитюдных исследований можно выделить следующую динамику:

- 10-12 лет: начало подросткового кризиса; преобладают реакции оппозиции и имитации (прогулы, уходы из дома, демонстративное непослушание); возникают первые пробы алкоголя и табака.
- 13-15 лет: пик делинквентных и агрессивных проявлений; активно формируется аддиктивное поведение; повышается риск суицидальных попыток (особенно у девушек); максимальная вовлечённость в асоциальные группы сверстников.
- 16-17 лет: частичная стабилизация; снижение уровня физической агрессии,

переход к вербальным формам; пик саморазрушительного поведения (суициды, завершённые алкоголизация); начинают действовать факторы профессионализации и романтических отношений как протекторы.



Важно отметить, что отдельные формы девиаций не существуют изолированно: между ними наблюдаются высокие корреляции. Подросток, злоупотребляющий алкоголем, с высокой вероятностью демонстрирует также агрессивное и делинквентное поведение. Для наглядного представления рассмотренных форм и их динамики предлагается схема, изображённая на рисунке 3.

Рисунок 3 – Основные формы девиантного поведения современных подростков и их возрастная динамика

Figure 3 – The main forms of deviant behavior of modern teenagers and their age dynamics

Девиантное поведение современных подростков представляет собой сложный, динамичный феномен, включающий как традиционные формы (делинквентную, аддиктивную, агрессивную, аутоагрессивную), так и качественно новые, опосредованные цифровой средой (кибербуллинг, интернет-зависимость и др.). Каждая из форм имеет свои возрастные пики и механизмы формирования. Важнейшая особенность современного этапа – взаимное усиление и наложение девиаций, а также расширение пространства их реализации. Понимание конкретных форм и их возрастной специфики необходимо для разработки адресных профилактических и коррекционных программ.

Направления профилактики и коррекции девиантного поведения подростков

Системный подход к профилактике девиантного поведения в образовательной среде

В современной психолого-педагогической науке под профилактикой девиантного поведения понимается комплекс мер, направленных на предупреждение возникновения и развития отклоняющихся форм поведения, а также на раннюю коррекцию выявленных нарушений. Наибольшее признание получила трехуровневая модель профилактики, выделяющая первичный, вторичный и третичный уровни. Дан-

ная модель, адаптированная Всемирной организацией здравоохранения для профилактики поведенческих расстройств, успешно применяется в системе образования.

Первичная профилактика ориентирована на всех обучающихся и направлена на создание условий, препятствующих формированию девиантного поведения. Её задачи – повышение психологической компетентности педагогов и родителей, формирование у подростков навыков здорового образа жизни, конструктивного разрешения конфликтов, стрессоустойчивости. К формам первичной профилактики относятся: включение в учебные планы курсов по психологии общения и эмоциональной регуляции, организация досуговой занятости, развитие системы ученического самоуправления, просветительская работа с родителями на классных собраниях.

Вторичная профилактика направлена на работу с «группой риска» – подростками, у которых уже выявлены отдельные поведенческие нарушения или факторы риска (неуспеваемость, конфликтность, эпизодическое употребление ПАВ, тревожность). Она включает психолого-педагогическую диагностику, индивидуальное и групповое консультирование, социально-психологические тренинги, вовлечение во внеурочную деятельность по интересам. Ключевой принцип вторичной профилактики – своевременность: чем раньше выявлены признаки дезадаптации, тем выше эффективность коррекционных мероприятий.

Третичная профилактика представляет собой комплекс мер, направленных на реабилитацию подростков со сформированными формами девиантного поведения (алкоголизм, наркомания, делинквентность, суицидальные попытки). Она осуществляется межведомственно – с участием психологов, социальных педагогов, инспекторов ПДН, наркологов, психиатров. В образовательной среде третичная профилактика реализуется через индивидуальные планы сопровождения, организацию наставничества, взаимодействие с центром психолого-педагогической помощи.

Системное представление об уровнях профилактики даёт таблица 3.

Таблица 3 – Уровни профилактики девиантного поведения в образовательной среде
Table 3 - Levels of prevention of deviant behavior in the educational environment

Уровень	Целевая группа	Основные задачи	Формы работы
Первичный	Все обучающиеся	Формирование социально-позитивных установок, повышение психологической устойчивости	Образовательные модули по эмоциональному интеллекту, классные часы, тренинги общения, вовлечение в кружки и секции, просвещение родителей
Вторичный	Подростки «группы риска»	Раннее выявление и коррекция поведенческих нарушений, предотвращение их перехода в хронические формы	Диагностика (скрининг), индивидуальные консультации, тренинги саморегуляции, социальное наставничество, работа с семьёй

Третичный	Подростки с устойчивыми формами девиантного поведения	Реабилитация, ресоциализация, предотвращение рецидивов	Межведомственный подход, индивидуальные реабилитационные планы, психотерапия, взаимодействие с ПДН и КДН
-----------	---	--	--

Школа является ключевым институтом, через который можно охватить практически всех подростков. Именно в школе возможно проведение скрининговых диагностик, выявление на ранних этапах признаков дезадаптации (прогулы, снижение успеваемости, конфликтность, замкнутость), организация первичных профилактических мероприятий. Однако, как показывают современные исследования, эффективность школьной профилактики напрямую зависит от двух условий: наличия квалифицированных кадров (педагог-психолог, социальный педагог) и координации усилий всех специалистов, работающих с подростком [16].

Системный подход предполагает отказ от «карательных» методов (вызов на совет профилактики, постановка на учёт, угрозы исключения) в пользу поддерживающих, ресурсных. Анализ отечественной и зарубежной литературы показывает, что авторитарные меры без психолого-педагогического сопровождения не только не снижают девиантное поведение, но нередко усугубляют его: подросток выталкивается из образовательной среды, теряет последние социальные связи и оказывается в криминогенном окружении. Напротив, программы, основанные на развитии социально-эмоциональных навыков, наставничестве и вовлечении в значимую деятельность, демонстрируют устойчивый профилактический эффект [9].

Семья – важнейший партнёр школы в профилактике девиантного поведения. Однако, как было показано в предыдущем разделе, многие семьи сами являются источником риска. Поэтому работа с семьёй должна быть дифференцированной. В случаях негрубых нарушений воспитания (гиперопека, непоследовательность) достаточно просветительских и консультационных мероприятий. При наличии выраженного семейного неблагополучия (асоциальный образ жизни родителей, жестокое обращение) школа обязана инициировать межведомственное вмешательство с привлечением органов опеки, социальной защиты.

Эффективной формой работы признано создание родительских клубов или групп поддержки, где обсуждаются возрастные особенности подростков, способы бесконфликтной коммуникации, правила цифровой гигиены. Важно подчеркнуть, что профилактическая работа с родителями не должна носить обвинительный характер. Наиболее действенным мотивом для изменения родительского поведения является осознание его связи с психологическим благополучием ребёнка, а не страх перед санкциями [12].

В современной школе педагог-психолог выступает не только диагностом, но и координатором всей профилактической работы. Его функции включают:

- проведение скринингов эмоционального состояния и поведенческих рисков;

- организацию групповых тренингов для подростков (коммуникативных, эмоциональной регуляции);
- индивидуальное консультирование учащихся «группы риска»;
- методическую помощь классным руководителям в выстраивании взаимодействия с «трудными» подростками;
- просвещение и консультирование родителей.

К сожалению, на практике психологи зачастую перегружены текущей документацией, а их реальное участие в профилактике сводится к формальному тестированию. В связи с этим в литературе предлагается пересмотреть нормативы нагрузки, выделив специальное время для профилактической работы, а также внедрить супервизию для школьных психологов [20].

Учитывая высокую вовлечённость современных подростков в интернет-среду, необходимым компонентом системной профилактики становится работа с киберрисками. В отличие от традиционных форм профилактики, киберпрофилактика предполагает не столько запретительные меры (ограничение доступа, блокировка сайтов), сколько формирование у подростков критического мышления, цифровой грамотности, навыков безопасного поведения в сети. Эффективными формами признаны: включение в учебную программу модулей по кибербезопасности, разбор реальных кейсов травли и мошенничества, создание школьных медиа-волонтёрских отрядов, противостоящих кибербуллингу.

Разработанный специалистами МГППУ «Навигатор профилактики социальных рисков детства в цифровой среде» (2021, 2025) классифицирует виды девиантного онлайн-поведения и предлагает алгоритмы действий педагогов: от распознавания признаков вовлечения подростка в деструктивные сообщества до маршрутизации к психологу и правоохранительным органам [20].

Обобщая современные исследования, можно выделить следующие *условия успешной профилактики в образовательной среде*:

1. Непрерывность – профилактическая работа должна вестись систематически, а не эпизодически (от мероприятия к мероприятию).
2. Комплексность – одновременное воздействие на подростка, семью, школьную среду и (в цифровом аспекте) онлайн-окружение.
3. Позитивная направленность – акцент на развитии ресурсов и сильных сторон, а не только на коррекции дефицитов.
4. Участие самих подростков – использование волонтерства, программ ровеснического наставничества (peer education), когда старшие или более адаптированные подростки помогают младшим.
5. Научная обоснованность – применение программ, доказавших эффективность в контролируемых исследованиях, а не случайных методик.

Системный подход к профилактике девиантного поведения в образовательной среде предполагает трехуровневую модель (первичная – вторичная – третичная профилактика), координацию усилий школы, семьи и других ведомств, а также учёт новых киберрисков. Ключевыми условиями эффективности являются непрерывность, комплексность, позитивная направленность и участие подростков в качестве активных субъектов профилактики.

Психолого-педагогические рекомендации для педагогов и родителей по работе с подростками группы риска

Разработка практических рекомендаций для педагогов и родителей базируется на анализе факторов риска и форм девиантного поведения, представленных в предыдущих главах. Эффективная помощь подросткам группы риска невозможна без учёта индивидуальных особенностей, типа акцентуации характера, конкретной формы девиантного поведения и социальной ситуации развития. В связи с этим рекомендации должны быть дифференцированными: то, что работает с гипертимным подростком (необходимость внешнего контроля и структурирования деятельности), может оказаться бесполезным или даже вредным для сенситивного или шизоидного.

В настоящем разделе обобщены и систематизированы подходы, предлагаемые в современной психолого-педагогической литературе. Рекомендации адресованы двум основным группам – педагогам (классным руководителям, учителям-предметникам, социальным педагогам, школьным психологам) и родителям (законным представителям) – и сгруппированы по ключевым направлениям профилактической работы.

Принципы взаимодействия с подростками группы риска. Педагогическая практика показывает, что традиционные дисциплинарные меры (выговоры, вызов родителей на совет профилактики, угрозы исключения) в отношении подростков с девиантным поведением неэффективны. Более продуктивным является подход, основанный на следующих принципах:

- безусловное принятие: отделение личности подростка от его поступка («ты хороший, но твой поступок неправильный»);
- ориентация на сильные стороны: выявление и поддержка увлечений, способностей, даже если они не связаны с учебой;
- ясность и последовательность правил: правила поведения должны быть чёткими, понятными, одинаковыми для всех, а их нарушение влечёт предсказуемые, логически связанные последствия (а не внезапные наказания);
- исключение публичного унижения: критика должна быть конфиденциальной, так как публичное осуждение усиливает защитную агрессию и закрепляет негативную идентичность [12].

Организация профилактической работы в классе. На уровне класса рекомендуется:

1. Проводить тематические классные часы по развитию эмоционального интеллекта, навыкам разрешения конфликтов, безопасному поведению в интернете (не менее 2-3 раз в полугодие).
2. Внедрять программы антибуллинга, включая формирование в классе «групп поддержки» и обучение активных учащихся роли «наблюдателей».
3. Организовывать внеурочную занятость подростков группы риска – вовлекать их в кружки, секции, волонтерские проекты, школьное самоуправление. Занятость является мощным протективным фактором, снижающим время на бесцельное времяпрепровождение и контакты с асоциальной средой [9].
4. Использовать наставничество по модели «ученик – ученик» (peer mentoring), где социально благополучный старшеклассник или одноклассник помогает подростку группы риска с учёбой, досугом, социализацией. При этом наставник должен проходить предварительную подготовку.

Рекомендации по работе с конкретными формами девиантного поведения.

При агрессивном поведении – обучать подростка техникам «тайм-аута» (паузы перед реакцией), альтернативным способам выражения гнева (например, через спорт или арт-терапию), проводить тренинги коммуникативных навыков.

При аддиктивном поведении – не использовать морализаторство и запугивание; акцент на информировании о реальных последствиях (без преувеличений), развитие альтернативных способов получения удовольствия (спорт, хобби), укрепление связи с семьёй.

При самоповреждающем поведении – рассматривать селфхарм как сигнал о сильном эмоциональном дистрессе, а не как манипуляцию; обеспечить направление к психологу/психотерапевту; не применять наказания, не фиксировать излишнее внимание, но и не игнорировать [19].

При кибердевиациях – проводить беседы о цифровой гигиене, учить распознавать манипуляции и деструктивный контент; создать «цифровой кабинет доверия» (анонимный канал для сообщений о кибербуллинге).

Семья является одновременно и важнейшим ресурсом, и (при неблагополучии) мощным фактором риска. Работа с родителями должна строиться не как обвинение в неправильном воспитании, а как сотрудничество, направленное на улучшение детско-родительских отношений.

Отказ от позиции «ты ещё маленький, слушайся старших» в пользу диалога, где мнение ребёнка учитывается. Подросток должен иметь право голоса в обсуждении семейных правил, времени возвращения домой, распределения бюджета на карманные расходы.

Правила должны быть немногочисленными, понятными и одинаковыми для всех членов семьи. Важно обсуждать последствия их нарушения не в момент конфликта, а в спокойной обстановке.

Подросток нуждается в уверенности, что родители готовы его выслушать без

немедленных нотаций и наказаний. Практика «еженедельного семейного круга» (20-30 минут откровенного разговора о чувствах, событиях) зарекомендовала себя как эффективная профилактическая мера [12].

Знать, с кем дружит подросток, где проводит время, какие сайты посещает – необходимо, но контроль не должен быть подавляющим (проверка телефона, слежка). Развитие доверия достигается через открытые разговоры о рисках, а не через запреты.

Родителям следует замечать и вербализовать сильные стороны подростка, его достижения (даже малые). Сравнения с «идеальным братом/одноклассником» недопустимы, так как формируют чувство неполноценности и зависть.

Для наглядного представления системы рекомендаций предлагается схема, изображённая на рисунке 4.



Рисунок 4 – Психолого-педагогические рекомендации по работе с подростками группы риска

Figure 4 - Psychological and pedagogical recommendations for working with at-risk adolescents

- Наиболее эффективной является скоординированная стратегия, когда школа и семья действуют в едином ключе. Для этого рекомендуется:
- регулярный (не реже 1 раза в четверть) обмен информацией о поведении и успеваемости подростка, но в конструктивном ключе (без ярлыков);
- совместное проведение родительских собраний с приглашением психолога, где обсуждаются не оценки, а возрастные особенности и способы поддержки;
- при возникновении серьёзных проблем (прогулы, кражи, употребление ПАВ) – совместное составление плана помощи с чёткими обязанностями каждой стороны.

Таким образом, представленные рекомендации обобщают научно обоснованные подходы к профилактике и коррекции девиантного поведения подростков. Ключевыми принципами являются:

- дифференциация в зависимости от формы девиации и личностных особенностей,
- создание поддерживающей среды, вовлечение в позитивную деятельность,
- отказ от наказаний в пользу конструктивных последствий, а также
- тесное взаимодействие семьи и школы.

Выводы и заключение

Таким образом, благодаря проведённому анализу теоретических подходов к понятию девиантного поведения; выявлению возрастных предпосылок; систематизации социальных детерминант и факторов риска (включая цифровую среду), характеристике основных форм и динамики девиантного поведения; обобщению подходов к профилактике выдвинутая гипотеза (о доминировании аддиктивных и самоповреждающих форм, о ключевой роли цифровых факторов риска и о необходимых условиях эффективной профилактики) получила теоретическое подтверждение.

Полученные результаты и сформулированные рекомендации могут быть использованы в деятельности педагогов-психологов, социальных педагогов и классных руководителей общеобразовательных школ для раннего выявления подростков группы риска, организации профилактической работы и коррекции поведенческих нарушений.

Материалы работы целесообразно применять при проведении родительских собраний, педагогических советов, методических объединений, а также в системе повышения квалификации работников образования. Рекомендации по профилактике киберрисков являются актуальными в условиях высокой цифровизации подростковой среды.

Проведённое теоретическое исследование подтверждает необходимость системного, межведомственного подхода к профилактике девиантного поведения, учитывающего комплекс биологических, психологических, социальных и новых цифровых факторов. Своевременная, адресная и поддерживающая (а не карательная) психолого-педагогическая работа способна снизить риски формирования устойчивых форм отклоняющегося поведения и способствовать успешной социализации подростков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Артемьева, А.А. Влияние кибербуллинга на качество обучения школьников подросткового возраста в условиях цифровой среды / А.А. Артемьева // Образование в современном мире: стратегии развития в условиях инновационных изменений: сборник научных трудов Всероссийской научно-

- методической конференции с международным участием (Самара, 28 февраля 2024 г.). – Самара: Издательство Самарского университета, 2024. – С. 54-59. – URL: <https://repo.ssau.ru/handle/Obraz-ovani-e-v-sov-rem-en-nom-mire/Vliyanie-kiberbullinga-na-kachestvo-obucheniya-shk-oln-kov-podrost-k-ovogo-vozrasta-v-usloviyah-cifrovoy-sredy-110070> (дата обращения: 20.05.2026).
2. Безопасность 2.0: данные мониторинга кибербуллинга в Российской Федерации за 2024–2025 гг. / Российский фонд мира. – 2026. – URL: <https://vm.ru/news/1302651> (дата обращения: 19.05.2026).
 3. Божович, Л.И. Личность и учение подростка / Л.И. Божович // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 1. – С. 5-13. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n1/23862 (дата обращения: 10.05.2026).
 4. Бубновская, О.В. Социально-экономические детерминанты девиантного поведения российской молодёжи / О.В. Бубновская, О.С. Якубенко // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. – 2020. – Т. 5. – № 2. – С. 136-145.
 5. Профилактика зависимого, агрессивного, девиантного, асоциального поведения, буллинга: рабочая программа. – Москва: Новая гуманитарная школа, 2024. – URL: <https://infourok.ru/programma-po-profilaktike-zavisimogo-agressivnogo-deviant-nogo-a-soc-ialn-ogo-pov-edeni-ya-bullinga-2024-2025-7805612.html> (дата обращения: 19.05.2026).
 6. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения: учебник для вузов / Ю.А. Клейберг. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2021. – 287 с. – ISBN 978-5-534-18168-5.
 7. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – 2-е изд., доп. и перераб. – Ленинград: Медицина, 1983. – 255 с.
 8. Реан, А.А. Факторы риска девиантного поведения: семейный контекст / А.А. Реан // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 4 (20). – С. 105-110. – URL: <https://npj.ru> (дата обращения: 15.05.2026).
 9. Навигатор профилактики девиантного поведения: методические материалы / Богданович Н.В., Вихристюк О.В., Дворянчиков Н.В., Делибалт В.В., Дозорцева Е.Г. – Москва: МГППУ, 2022. – 25 с. – URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/npdb2022> (дата обращения: 20.05.2026).
 10. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20. – URL: <https://vorpsy.ru> (дата обращения: 12.05.2026).
 11. Васягина, Н.Н. Причины формирования несуицидального саморазрушающего поведения подростков: результаты контент-анализа публикаций в социальных сетях / Н.Н. Васягина, Ю.Г. Тактуева // Вестник практической психологии образования. – 2025. – Т. 22. – № 4. – С. 3-20. – DOI: 10.17759/bppe.2025220401. URL: https://psyjournals.ru/jour-n-als/bppe/archive/2025_n4/Vasy-agina_Taktueva (дата обращения: 20.05.2026).
 12. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон // Возрастная психология: сборник статей. – Москва: Просвещение, 2020. – С. 234-267. – URL: <https://psychlib.ru> (дата обращения: 12.05.2026).

13. Высоких, П.В. Актуальное состояние проблемы кибербуллинга среди подростков / П. В. Высоких. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2025. – №43 (594). – С. 267-271. – URL: <https://moluch.ru/archive/594/129451> (дата обращения: 20.05.2026).
14. Количество детей, пострадавших от кибербуллинга в РФ: аналитическая справка / Центр мониторинга «Безопасность 2.0». – 2026. – URL: <https://vm.ru/news/1302651-ch-islo-sl-uchaev-kiberbull-inga-s-uchast-ie-m-detej-za-god-vyroslo-v-rf-na-14-procentov> (дата обращения: 20.05.2026).
15. Исследование цифровых привычек поколения Альфа: аналитический отчет / Национальный провайдер (ООО «Эквант»). – 2025. – URL: https://stav.aif.ru/society/nacionalnyu_provayder_izuchil_cifrovye_privychki_i_riski_pokoleniya_alfa (дата обращения: 19.05.2026).
16. Кибербезопасность детей: информационно-разъяснительные материалы / Ассоциация «СИЗ» при участии Государственного университета управления. – 2025. – URL: <https://asiz.ru/infografika-ot-asiz/> (дата обращения: 20.05.2026).
17. Шнейдер, Л.Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков: учебник и практикум / Л.Б. Шнейдер. – Москва: Юрайт, 2021. – 219 с. – ISBN 978-5-534-05932-8.
18. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие / В.Д. Менделевич. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 445 с. – ISBN 5-9268-0386-X.
19. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. – Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». – URL: <https://www.consultant.ru> (дата обращения: 18.05.2026).
20. Змановская, Е.В. Девиантное поведение личности и группы: учебное пособие / Е. В. Змановская, В.Ю. Рыбников. – Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 352 с. – ISBN 978-5-49807-451-3.

REFERENCES

1. Artemyeva, A.A. The Impact of Cyberbullying on the Quality of Education of Adolescent Schoolchildren in the Digital Environment. A.A. Artemyeva. Education in the Modern World: Development Strategies in the Context of Innovative Changes: Collection of Scientific Papers of the All-Russian Scientific and Methodological Conference with International Participation (Samara, February 28, 2024). - Samara: Samara University Publishing House, 2024. Pp. 54-59. URL: <https://repo.ssau.ru/handle/Obraz-ovani-e-v-sov-rem-en-nom-mire/Vliyanie-kiberbullinga-na-kachestvo-obucheniya-shk-olni-kov-podrost-k-ovogo-vozrasta-v-usloviyah-cifrovoy-sredy-110070> (accessed: 20.05.2026).
2. Safety 2.0: Cyberbullying Monitoring Data in the Russian Federation for 2024–2025. Russian Peace Foundation. 2026. URL: <https://vm.ru/news/1302651> (accessed: 19.05.2026).

3. Bozhovich, L.I. Personality and Learning of a Teenager. L.I. Bozhovich. Psychological Science and Education. 2004. No. 1. Pp. 5–13. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archve/1997_n1/23862 (accessed: 10.05.2026).
4. Bubnovskaya, O.V. Socio-Economic Determinants of Deviant Behavior of Russian Youth. O.V. Bubnovskaya, O.S. Yakubenko. Bulletin of Kemerovo State University. Series: Political, Sociological, and Economic Sciences. 2020. Vol. 5. No. 2. Pp. 136-145.
5. Prevention of Dependent, Aggressive, Deviant, and Antisocial Behavior, and Bullying: A Working Program. Moscow: New Humanitarian School, 2024. URL: <https://infourok.ru/programma-po-profilaktike-zavisimogo-agressivnogo-deviantnogo-a-soc-ialn-ogo-pov-edeni-ya-bullinga-2024-2025-7805612.html> (Accessed: 19.05.2026).
6. Kleiberg, Yu.A. Psychology of Deviant Behavior: A Textbook for Universities. Yu.A. Kleiberg. 5th ed., revised and enlarged. Moscow: Yurait, 2021. 287. p. ISBN 978-5-534-18168-5.
7. Lichko, A.E. Psychopathy and Character Accentuations in Adolescents. A.E. Lichko. 2nd ed., revised and enlarged. Leningrad: Meditsina, 1983. 255 p.
8. Rean, A.A. Risk Factors for Deviant Behavior: Family Context. A.A. Rean. National Psychological Journal. 2015. No. 4 (20). P. 105-110. URL: <https://npj.ru> (date of access: 15.05.2026).
9. Navigator of prevention of deviant behavior: methodological materials / Bogdanovich N.V., Vikhristyuk O.V., Dvoryanchikov N.V., Delibalt V.V., Dozortseva E.G. Moscow: MGPPU, 2022. 25 p. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/npdb2022> (date of access: 20.05.2026).
10. Elkonin, D.B. On the problem of periodization of mental development in childhood. D.B. Elkonin. Questions of Psychology. 1971. No. 4. P. 6-20. URL: <https://voppsy.ru> (date of access: 12.05.2026).
11. Vasyagina, N.N. Causes of the Formation of Non-suicidal Self-Destructive Behavior in Adolescents: Results of a Content Analysis of Publications on Social Networks. N.N. Vasyagina, Yu.G. Taktueva. Bulletin of Practical Psychology of Education. 2025. Vol. 22. No. 4. Pp. 3-20. DOI: 10.17759/bppe.2025220401. URL: https://psyjournals.ru/jour-n-als/bppe/arch-iv-e/2025_n4/Vasyagina_Taktueva (date of access: 20.05.2026).
12. Kon, I.S. Psychology of Early Adolescence. I.S. Kon. Age Psychology: A Collection of Articles. Moscow: Prosveshchenie, 2020, pp. 234-267. Available at: <https://psychlib.ru> (Accessed: 12.05.2026).
13. Vysokikh, P.V. The Current State of the Problem of Cyberbullying Among Adolescents. P.V. Vysokikh. Direct Text. Young Scientist. 2025, no. 43 (594). pp. 267-271. Available at: <https://moluch.ru/archive/594/129451> (Accessed: 20.05.2026).

14. The Number of Children Victims of Cyberbullying in the Russian Federation: An Analytical Report. Monitoring Center "Security 2.0". 2026. URL: <https://vm.ru/news/1302651-ch-islo-sl-uchaev-kiberbull-inga-s-uchast-ie-m-detej-za-god-vyroslo-v-rf-na-14-procentov> (date of access: 20.05.2026).
15. A study of the digital habits of Generation Alpha: Analytical report. National Provider (ООО Еквант). 2025. URL: https://stav.aif.ru/society/nacionalnyy_provayder_izuchil_cifrovye_privychki_i_riski_pokoleniya_alfa (date of access: 19.05.2026).
16. Children's Cybersecurity: Information and Explanatory Materials. SIZ Association with the participation of the State University of Management. 2025. URL: <https://asiz.ru/infografika-ot-asiz/> (date of access: 20.05.2026).
17. Schneider, L.B. Psychology of Deviant and Addictive Behavior of Children and Adolescents: Textbook and Workshop. L.B. Schneider. Moscow: Yurait, 2021. 219 p. ISBN 978-5-534-05932-8.
18. Mendelevich, V.D. Psychology of Deviant Behavior: Textbook. V.D. Mendelevich. St. Petersburg: Rech, 2005. 445 p. ISBN 5-9268-0386-X.
19. On Education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ: adopted by the State Duma on December 21, 2012. Accessed from the ConsultantPlus legal reference system. URL: <https://www.consultant.ru> (accessed: May 18, 2026).
20. Zmanovskaya, E.V. Deviant behavior of the individual and the group: a tutorial. E.V. Zmanovskaya, V.Yu. Rybnikov. St. Petersburg: Piter, 2022. 352 p. ISBN 978-5-49807-451-3.

Информация об авторах: Диана Алиевна Ташу – студент, курс 2 ЗФО, Направление 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия.
azazaxaq@gmail.com

Светлана Сергеевна Игнатович – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии; Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия.
<https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Scopus Author ID: 58202706200
ssign67@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Diana A. Tashu – student, 2nd year of the ZFO, Direction 44.03.02 “Psychological and pedagogical education”, Kuban State University.
Krasnodar, Russia

Svetlana S. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. Kuban State University; methodologist of the Center for Continuing Education "Khosta" of Sochi;

ORCIDID<https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

Krasnodar, Russia

ssign67@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 24.03.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 19.06.2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflict of interests

Рекомендовано учебно-методической комиссией кафедры педагогики, психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет.

Руководство для авторов

Редакция журнала рассматривает ранее не опубликованные авторские материалы в форме оригинальных, проблемных и дискуссионных статей. Поступившая в редакцию рукопись проходит обязательное двойное слепое рецензирование (рецензент не знает авторов рукописи, авторы рукописи не знают рецензентов) и в 2–4 х недельный срок принимают решение о возможности ее публикации. Перед публикацией редакция рассылает авторам макет статьи для согласования и, при необходимости, вносит правки.

Статьи, поступающие для публикации в журнал, не должны быть опубликованы ранее, а на момент поступления в редакцию – не должны находиться на рассмотрении в других журналах.

Плата за публикации

Журнал издается на платной основе. Средства, уплаченные авторами статей, направляются исключительно на компенсацию редакционных, корректорских, издательских и почтовых затрат.

Стоимость публикации в журнале: 3000 руб. Каждой статье присваивается международный идентификационный номер DOI.

В стоимость публикации входит:

прием статьи, переписка с автором, рецензирование статьи редакционным советом журнала, редакторская обработка статьи, корректура русского языка и английского языка, верстка журнала, размещение журнала на сайте <http://www.dpo-journal.ru>, рассылка авторам для проверки электронной (сигнальной) версии, работа по индексации журнала в системах:

«Научная электронная библиотека» (РИНЦ),
в электронной библиотеке CyberLeninka

Если в статье есть рисунки, фотографии, графики и таблицы, то за предпечатную доработку взимается от 100 до 200 руб. за единицу в зависимости от сложности.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Требования к оформлению авторских материалов:

Материалы следует направлять на электронный адрес: dpo18@yandex.ru, либо через online форму сайта журнала: <http://dpo-journal.ru>

Загружаемый в систему файл со статьей должен быть представлен в формате Microsoft Word (иметь расширение *.doc, *.docx, *.rtf).

Шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 12, междустрочный интервал – одинарный

Объем полного текста рукописи 10 – 20 страниц. В индивидуальных случаях по решению редакционной коллегии допускается публикация материалов большего объема. Количество авторов одной статьи допускается не более 3-х человек.

Магистранты, студенты публикуются в соавторстве с научным руководителем или с рекомендательным письмом от научного руководителя и кафедры, только после этого статья принимается и отправляется на рецензирование.

Высылаемая статья должна содержать следующую информацию:

Индекс УДК; (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>);

Название работы (Приводятся на русском и английском языках)

Сведения об авторе (на русском и английском языках):

фамилия, имя, отчество автора полностью

должность, звание, ученая степень автора

полное название организации (места работы автора), ее полный почтовый адрес

идентификаторы автора в системах РИНЦ и ORCID ID (регистрация в системе

ORCID –<https://orcid.org>)

адрес электронной почты автора;

аннотацию на русском и английском языках – не менее 150–200 слов

ключевые слова (6–8 слов/словосочетаний, отдельно на русском и английском языках).

Требования к аннотации на русском языке

Аннотация должна давать четкое представление о содержании статьи.

Структура аннотации:

–Введение (Introduction): вступительная часть, в которой формулируется актуальность, новизна, цели и задачи исследования;

–Методы (Methods): раздел, в котором автор излагает свою методику с аргументацией её выбора, характеризует источники и историографию исследования;

–Анализ (Analysis): раздел, включающий исследование проблемы;

–Результаты (Results): часть, в которой излагаются ответы, выводы, полученные в ходе исследования.

Требования к аннотациям на английском языке

К аннотации на английском языке применяются те же требования по содержанию, что и к аннотациям на русском языке.

Abstract paragraphing:

Introduction (Введение): вступительная часть, в которой формулируется актуальность, новизна, цели и задачи исследования;

Methods (Методы): раздел, в котором автор излагает свою методику с аргументацией её выбора, характеризует источники и историографию исследования;

Analysis (Анализ): раздел, включающий исследование проблемы;

Results (Результаты): часть, в которой излагаются ответы, выводы, полученные в ходе исследования.

Информация о спонсорстве. (Приводятся на русском и английском языках)

Необходимо указывать источник финансирования как научной работы, так и процесса публикации статьи (грант, фонд, коммерческая или государственная организация, частное лицо и др.).

Благодарности. Авторы могут выразить благодарности людям и организациям, способствовавшим публикации статьи в журнале, но не являющимся её авторами, рецензентам.

Текст самой статьи

Структурирование текста может зависеть от направленности исследования (эмпирическое или теоретическое). Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD (Структура статьи). Теоретические исследования могут носить авторскую логику изложения, в соответствии с порядком изложения аргументации. Структурированная статья позволяет читателям сократить время на просмотр статьи, выделить основные результаты и определить свой к ней интерес.

Структура статьи

- Введение (Introduction);
- Обзор литературы (Literature Review);
- Материалы и методы (Materials and Methods);
- Результаты исследования и обсуждение (Results and Discussion);
- Заключение (Conclusion).

В тексте статьи ссылки на источники приводятся после цитаты в квадратных скобках арабскими цифрами с указанием порядкового номера источника цитирования и страницы, например: [1, с. 25]

Документы (Архивы, ГОСТы, Приказы, Положения, Постановления, Нормативы, Федеральные законы) нужно указывать сносками в тексте, а не в списках литературы.

Таблицы и иллюстрации

Заголовки графиков должны точно соответствовать их содержанию и иметь единицы измерения

Заголовки, пояснения к таблицам и рисункам оформляются на двух языках – на русском и английском

Иллюстрации должны быть четкими, контрастными, рассчитанными на черно-белую печать без полутонов. В электронном виде иллюстрации предоставляются как внедренные объекты (в этом случае иллюстрации могут быть как созданные средствами Microsoft Office, так и представлены как графические объекты), либо отдельными файлами с расширением .TIFF и .JPG с разрешением 300 dpi. В последнем случае имя файла должно содержать номер иллюстрации и ее название.

Таблицы должны быть пронумерованы и иметь тематические названия.

Библиографические ссылки на русском языке (пристатейные списки литературы)

Статьи без ссылок на используемые источники и литературу не принимаются.

Сведения о цитируемых источниках приводятся в соответствии с GOST-R-7.0.7_2021-1_ «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования».

В оригинальных статьях желательно не менее 15 источников, в обзорных – до 50.

Самоцитирования в списке литературы не должны превышать 10%.

Ссылки на иностранные источники – 30%. (если есть необходимость)

В библиографическом описании каждого источника должны быть представлены ВСЕ АВТОРЫ. В случае, если у публикации более 4 авторов, то после 4-го автора необходимо поставить сокращение "и др." или "et al." Недопустимо сокращать название статьи.

Источники приводятся в порядке их упоминания в тексте, но не в алфавитном порядке. В тексте ссылки на используемые источники даются после цитаты в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника цитирования и страницы, например [1, с. 25].

Документы (Приказы, ГОСТы, Архивы, Положения, Постановления, Нормативы, Федеральные законы) нужно указывать сносками в тексте, а не в списках литературы.

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Если статья имеет DOI, обязательно указать его номер или адрес доступа в сети Интернет.

References: (пристатейные списки литературы на английском языке и транслитерация названия статьи, если у статьи нет дублированного названия на английском языке)

Название статьи в ссылках должно быть транслитерировано (написана латинскими буквами) и дублирована на английский язык в квадратных скобках [***]. Для транслитерации можно воспользоваться ссылкой <https://translit.ru/>

Следует обратить внимание на то, что в References Название статьи и журнала НЕ следует разделять знаком «//» и «-», а описания даты выхода, тома, номера журнала и страниц, на которых опубликована статья, разделяются точкой.

Структура библиографической ссылки в REFERENCES для русскоязычных статей из журналов выглядит так:

авторы (транслитерация),
название статьи в транслитерированном варианте
перевод названия статьи на английский язык в квадратных скобках [***]
название источника (транслитерация),
выходные данные с обозначениями на английском языке, либо только цифровые,
язык оригинала, необходимо указать язык, на котором написан полный текст рукописи. В случае, когда автор публикует статью на двух языках, необходимо указать двойную индексацию по языку(например, [ru; en] ; (in Russian); (in English) (in Italy) (in Arabic) ит д.

Пример: Khalilov T.A. Sistema i sovetskij chelovek.Obsuzhdenie knigi N.E. Erokhina [System and the Soviet Man. Discussion of the N.E. Erokhin's Book].Politicheskaja konceptologija. Zhurnal metadisciplinarnyh issledovanij = Political Conceptology. Journal of Metadisciplinary Research.Rostov-on-Don. 2018, No. 2, pp. 270–285.(In Russ). DOI: 10.23683/2218–5518.2018.2.270285.

Ссылка на Интернет–ресурс: APA Style (2011), Available at: <http://www.apastyle.org/apa-style-help.aspx> (accessed 5 February 2011).

Материалы конференций: Главное в описаниях конференций – название конференции на языке оригинала (в транслитерации, если нет ее английского названия), выделенное курсивом. В скобках дается перевод названия на английский язык. Выходные данные (место проведения конференции, место издания, страницы) должны быть представлены на английском языке.

Примеры ссылок на публикации в материалах конференций:

–UsmanovT.S., GusmanovA.A., MullagalinI.Z., MuhametshinaR.Ju., ChervyakovaA.N., SveshnikovA.V. Features ofthe design of field development with the use of hydraulic fracturing [Osobennosti proektirovaniya razrabotki mestorozhdeniy s primeneniem gidrorazryva plasta].Trudy 6 Mezhdunarodnogo Simpoziuma “Novye resursosberegayushchie tekhnologii nedropol'zovaniya i povysheniya neftegazootdachi” (Proc. 6th Int.Technol. Symp.“New energy saving subsoil technologies and the increasing of the oil and gas impact”). Moscow, 2007, pp. 267–272.(in English)

-Antina, E.V., Berezin, M.B., Semeikin, A.S., Dudina, N.A., Yutanova, S.L., and Guseva, G.B., Abstracts of Papers, XII Molodezhnaya konferentsiya po organicheskoi khimii (XII Youth Conference on Organic Chemistry), Suzdal, 2009, p. 248. (in Russian)

Материалы должны быть оформлены строго в соответствии с изложенными требованиями и тщательно вычитаны.

Поступление заявки в редакцию подтверждает полное согласие авторов на обработку и публикацию предоставленной персональной информации, а также подтверждает согласие авторов с публичной офертой на размещение присланных материалов в полном объеме в электронном журнале

Ответственность за достоверность приведенных фактов, цифровых, графических или каких-либо иных данных, равно как за точность цитируемых текстов и отсутствие правовых препятствий к размещению информации, несет полностью автор.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Контрольный список подготовки статьи к отправке

В качестве одного из этапов процесса отправки статьи авторы должны проверить соответствие их статьи всем следующим пунктам, статьи могут быть возвращены авторам, если они не соответствуют этим требованиям.

Эта статья ранее не была опубликована, а также не представлена для рассмотрения и публикации в другом журнале (или дано объяснение этого в Комментариях для редактора).

Файл отправляемой статьи представлен в формате документа OpenOffice, Microsoft Word, RTF или WordPerfect.

Приведены полные интернет-адреса (URL) для ссылок там, где это возможно.

Текст набран с одинарным интервалом; используется кегль шрифта в 12 пунктов; для выделения используется курсив, а не подчеркивание (за исключением интернет-адресов); все иллюстрации, графики и таблицы расположены в соответствующих местах в тексте, а не в конце документа.

Условия передачи авторских прав

Авторы, публикующие статьи в данном журнале, соглашаются на следующее:

Авторы сохраняют за собой авторские права и предоставляют журналу право первой публикации работы, которая по истечении 6 месяцев после публикации автоматически лицензируется на условиях Creative Commons Attribution License, которая позволяет другим распространять данную работу с обязательным сохранением ссылок на авторов оригинальной работы и оригинальную публикацию в этом журнале.

Авторы имеют право размещать их работу в сети Интернет (например в институтском хранилище или персональном сайте) до и во время процесса рассмотрения ее данным журналом, так как это может привести к продуктивному обсуждению и большему количеству ссылок на данную работу (См. The Effect of Open Access).

Заявление о конфиденциальности

Имена и адреса электронной почты, введенные на сайте этого журнала, будут использованы исключительно для целей, обозначенных этим журналом, и не будут использованы для каких-либо других целей или предоставлены другим лицам и организациям.

Статьи, опубликованные в журнале, доступны по лицензии Creative Commons «Attribution» («Атрибуция») 4.0 Всемирная..

Электронный научный рецензируемый журнал

**Педагогика: история, перспективы
2026. Том 9 №3 (май - июнь)**

Дата выхода в свет 28.06.2026

Стр. 136