ISSN 1998-0736

Научно-методический и информационный журнал
«ОБЖ. Основы безопасности жизни»
№ 2, 2026

Журнал является рецензируемым изданием.

Издается с 1996 г., выходит 4 раз в год.

Учредители: Лысенский О.В., Шолох В.П.

Издатель: Общество с ограниченной ответственностью «Эл.Эй.Си–С».

Адрес издателя:
111399, Москва, ул.Металлургов, д. 62, корп.1, к.9, ООО «Эл.Эй.Си-С».

Журнал зарегистрирован в Комитете РФ по печати.

Свидетельство о регистрации
№ 14390 от 24 января 1996 г.

Подписные индексы журнала по каталогам:
«Пресса России», «Урал-пресс», «Почта России» – **72178.**

Контакты редакции:
Тел.: +7 (906) 089-66-99, +7 (495) 438-18-52
E-mail: info@probj.ru
Сайт журнала: https://probj.ru/

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов публикуемых материалов. Редакция оставляет за собой право самостоятельно подбирать к авторским материалам иллюстрации, менять заголовки, сокращать тексты и вносить в рукописи необходимую стилистическую правку без согласования с авторами. Поступившие в редакцию материалы будут свидетельствовать о согласии авторов принять требования редакции. Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых материалов. Перепечатка материалов допускается только с письменного согласия редакции. При цитировании ссылка на журнал «ОБЖ. Основы безопасности жизни» обязательна.

Scientific-methodical and informational journal
«FLS. Fundamentals of Life Safety»
№ 2, 2026

The Journal is a peer-reviewed publication.

The Journal was founded in 1996.
Comes out 4 times a year.

The founders: Lysenskii O. V., Sholokhov V. P.

The publisher: Limited Liability Company «L.A.C.-S».

Publisher address:
111399, Moscow, ul. Metallurgov, 62, bldg. 1, k. 9, LLC «L.A.C.-S».

The Journal is registered in the State Press Committee of the Russian Federation.

Certificate of registration No. 14390 of January 24, 1996.

Subscription indexes in the catalogues:
«Pressa Russii», «Ural-press», «Russian Post» – **72178.**

Editorial Office contacts:
Tel.: +7 (906) 089-66-99, +7 (495) 438-18-52
E-mail: info@probj.ru
Website: https://probj.ru/

The editorial board's point of view may not coincide with the opinion of the authors of the published materials. The editorial board reserves the right to independently select illustrations for the author's materials, change the titles, shorten the texts and make the necessary stylistic changes to the manuscripts without the consent of the authors. The materials received by the editorial board will indicate that the authors agree to accept the requirements of the editorial board. The authors of the published materials are responsible for the accuracy of the facts. Reprint of materials is allowed only with the written consent of the editorial board. When quoting, the reference to the journal «FLS. Fundamentals of life safety» is mandatory.

Состав редакции:

Севостьянов Всеволод Викторович – ответственный секретарь
Воробьева Эмма Евгеньевна – секретарь редакционной коллегии
Рощина Ирина Владимировна – дизайн, верстка
Шарапов Владимир Николаевич – сайт журнала.

Editorial staff:

Sevostyanov Vsevolod Viktorovich – Executive Secretary.
Vorobyova Emma Evgenievna – Secretary of the editorial Board.
Roshchina Irina Vladimirovna – design, layout.
Sharapov Vladimir Nikolaevich – website of the magazine.

Тираж 1000 экз.
Подписано в печать: 30.06.2026

Редакционная коллегия

Главный редактор:

Симонов Николай Евгеньевич, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности Московского педагогического государственного университета, кандидат юридических наук, профессор.

Заместители главного редактора:

Погодаева Маргарита Викторовна, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук.

Петров Сергей Викторович, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности Московского педагогического государственного университета, кандидат юридических наук, профессор.

Шеф-редактор:

Кравченко Александр Викторович, директор Учебно-методического центра военно-спортивной подготовки и патриотического воспитания молодежи, Московский педагогический государственный университет, доцент, кандидат педагогических наук.

Абрамова Светлана Владимировна, заведующая кафедрой безопасности жизнедеятельности Сахалинского государственного университета, доктор педагогических наук, доцент.

Акимова Любовь Александровна, заведующая кафедрой безопасности жизнедеятельности, физической культуры и методики преподавания безопасности жизнедеятельности Оренбургского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук.

Бояров Евгений Николаевич, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности Сахалинского государственного университета, доктор педагогических наук, доцент.

Гафнер Василий Викторович, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Уральского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук.

Германов Геннадий Николаевич, профессор кафедры педагогики Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма, доктор педагогических наук, профессор.

Гонтарь Владимир Николаевич, доцент кафедры деятельности ОВД в особых условиях учебно-научного комплекса «Специальная подготовка» Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя, кандидат педагогических наук.

Ельцов Анатолий Викторович, профессор кафедры математики, физики и медицинской информатики Рязанского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова, доктор педагогических наук, профессор.

Землянская Елена Николаевна, заведующая кафедрой теории и практики начального образования Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук, профессор.

Князев Виктор Николаевич, профессор кафедры философии Московского педагогического государственного университета, доктор философских наук, доцент.

Костенок Павел Иванович, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности Уральского государственного университета физической культуры, г. Челябинск доктор педагогических наук, профессор.

Махов Александр Сергеевич, декан факультета физической культуры, заведующий кафедрой теории и методики физической культуры и спорта РГСУ, доктор педагогических наук, доцент.

Михайлов Алексей Александрович, директор Шуйского филиала Ивановского государственного университета, доктор педагогических наук, доцент.

Мошкин Владимир Николаевич, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук, доцент.

Степанова Ольга Николаевна, заведующая кафедрой спортивных дисциплин и методики их преподавания Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук, профессор.

Тимофеева Лилия Львовна, доцент кафедры развития образовательных систем БУ ОО ДПО «Институт развития образования», г. Орел, кандидат педагогических наук.

Червова Альбина Александровна, советник по подготовке кадров высшей квалификации и международной деятельности Шуйского филиала Ивановского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор.

Югова Елена Анатольевна, заведующая кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Уральского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, доцент, г. Екатеринбург.

Редакционный совет:

Лубков Алексей Владимирович, председатель Редакционного совета, ректор Московского педагогического государственного университета, доктор исторических наук, профессор, академик РАО.

Айзман Роман Иделевич, доктор биологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и БЖД, директор НИИ здоровья и безопасности Новосибирского государственного педагогического университета.

Березин Владимир Федорович, советник при ректорате МПГУ, разработчик и руководитель проекта «Ратное служение России».

Бубнов Валерий Георгиевич, доктор медицинских наук, член-корр. Академии военных наук, директор Национального центра обучения навыкам оказания первой помощи «Школа Бубнова».

Ершова Надежда Михайловна, Председатель Центрального Совета Всероссийского детско-юношеского общественного движения «Школа безопасности».

Куранов Вячеслав Викторович, Почетный работник сферы молодежной политики РФ.

Ларина Елена Сергеевна, эксперт Изборского клуба, член Сообщества Практиков Конкурентной Разведки и Российской Ассоциации аналитиков.

Седляров Олег Иванович, кандидат технических наук, член-корр Российской инженерной академии, заведующий кафедрой Промышленной экологии и безопасности Московского государственного университета дизайна и технологии.

Сидоркин Владимир Александрович, Почетный деятель науки и техники, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

Тимофеев Валентин Федорович, президент Союза ветеранов госбезопасности, член Союза журналистов России.

Editorial Board

Editor-in-Chief:

Simonov Nikolay Evgenievich, Head of the Departamen of Life Safety, Moscow Pedagogical State University, Candidate of Law, Professor.

Deputy Editors:

Petrov Sergey Viktorovich, Professor, Departamen of Life Safety, Moscow Pedagogical State University, Candidate of Law, Professor.

Pogodaeva Margarita Viktorovna, Associate Professor of the Department of Geography, Life Safety and Methods of the Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education of Irkutsk State University, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Biological Sciences.

Chief Editor:

Kravchenko Alexander Viktorovich, Director of the Educational and Methodological Center for Military Sports Training and Patriotic Education of Youth, Moscow Pedagogical State University, Candidate of Pedagogical Sciences.

Abramova Svetlana Vladimirovna, Head of the Department of Life Safety of Sakhalin State University, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

Akimova Lyubov Alexandrovna, Head of the Department of Life Safety, Physical Culture and Methods of Teaching Life Safety, Orenburg State Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences.

Boyarov Evgeny Nikolaevich, Professor of the Department of Life Safety, Sakhalin State University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Gafner Vasily Viktorovich, Associate Professor of the Department of Anatomy, Physiology and Safety of vital activity of the Ural State Political Directorate, Candidate of Pedagogical Sciences.

Germanov Gennady Nikolaevich, Professor of the Department of Pedagogy of the Russian State University of Physical Culture, Sports, Youth and Tourism, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Gontar Vladimir Nikolaevich, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of Activities of internal Affairs bodies in the special conditions of the educational-scientific complex «Special training» Moscow University of the Ministry of internal Affairs of Russia named after V. Y. Kikot.

Yeltsov Anatoly Viktorovich, Professor of the Department of Mathematics, Physics and Medical Informatics, Ryazan State Medical University. Academician I. P. Pavlova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Zemlyanskaya Elena Nikolaevna, Head of the Department of Theory and Practice of Primary Education at the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Knyazev Viktor Nikolaevich, Professor of the Department of Philosophy, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University, Doctor of Philosophy, Associate Professor.

Kostenok Pavel Ivanovich, Professor of the Department of Life Safety, Ural State University of Physical Culture, Chelyabinsk, Doctor of Pedagogical Sciences.

Makhov Alexander Sergeevich, Dean of the Faculty of Physical Culture, Head of the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports of the Russian State University, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

Mikhailov Alexey Alexandrovich, Director of the Shuisky Branch of the Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education of the Ivanovo State University, Honorary Worker of Higher Professional Education, Doctor of Pedagogical Sciences.

Moshkin Vladimir Nikolaevich, Professor of the Department of Life Safety, Moscow Pedagogical State University, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

Stepanova Olga Nikolaevna, Head of the Department of Sports Disciplines and Methods of Teaching Them at the Moscow Pedagogical State University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Timofeeva Lilia Lvovna, Associate Professor of the Department of Development of Educational Systems, BU OO DPO «Institute of Education Development», Orel, Candidate of Pedagogical Sciences.

Chervova Albina Aleksandrovna, Adviser on Training of Highly Qualified Personnel and International Activities, Shuisky Branch of Ivanovo State University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

Yugova Elena Anatolievna, Head of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety of the Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education of Ural State Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences.

Editorial Council

Lubkov Alexey Vladimirovich, Chairman of the Editorial Board, Rector of the Moscow State Pedagogical University, Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences.

Aizman Roman Idelevich, Doctor of Biological Sciences, Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, Head of the Department of Anatomy, Physiology and Safety of vital activity, Director of the Research Institute of Health and Safety of the Novosibirsk State Pedagogical University.

Berezin Vladimir Fedorovich, adviser to the Rector of the Moscow State University, developer and head of the project “Military Service of Russia”.

Bubnov Valery Georgievich, Doctor of Medical Sciences, corresponding member. Academy of Military Sciences, Director of the National Center for Training in First Aid Skills “ School of Bubnov»

Yershova Nadezhda Mikhailovna, Chairman of the Central Council of the All-Russian Children’s and Youth Public Movement “School of Safety”.

Kuranov Vyacheslav Viktorovich, Honorary Worker of the sphere of youth policy of the Russian Federation.

Larina Elena Sergeevna, expert of the Izborsky Club, member of the Community of Competitive Intelligence Practitioners and the Russian Association of Analysts.

Sedlyarov Oleg Ivanovich, Candidate of Technical Sciences, Corresponding Member of the Russian Academy of Engineering, Head of the Department of Industrial Ecology and Safety of the Moscow State University of Design and Technology.

Sidorkin Vladimir, Candidate of Pedagogical Sciences, Honorary Worker of Science and Technology, Professor of the Department of Life Safety, Moscow Pedagogical State University.

Timofeev Valentin Fedorovich, President of the Union of State Security Veterans, member of the Union of Journalists of Russia.

СОДЕРЖАНИЕ № 2 / 2026

БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Кравченко А.В., Мошкин В.Н., Симонов Н.Е.
Нормативные правовые аспекты обеспечения безопасности образовательной среды 7

Мошкин В.Н. Оценка сформированности безопасной образовательной среды учебного заведения 11

ЗДОРОВЬЕ И БЕЗОПАСНОСТЬ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Гурова О.Н., Тимофеева Л.Л. Информационная безопасность студентов:
методы педагогической диагностики 18

Воробьев С.В., Шонус Д.Х., Каюмова К.М. Психотип как способ организации психики:
пять базовых типов и принципы их выделения 25

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ

Титов Н.В., Иванников А.В., Акулинский Н.В. Роль инженерно-технических знаний в обеспечении
безопасности ребенка в быту 32

Погодаева М.В. Традиции милосердия как основа гуманитарной безопасности России 36

ГРАНИ БЕЗОПАСНОСТИ

Крутова И.Ю., Кузнецов Д.Р. Деонтология коммуникации в современной медицине:
от монолога к партнёрству 40

Ельцов А.В., Ельцова Л.Ф. О цифровых компетенциях преподавателя медицинского вуза 47

Чжан Фань. Формирование социокультурной компетенции китайских учащихся
при использовании ресурсов российского интернет-телевидения 52

Толстова Т.И. Антонович М.Н., Авачева Т.Г. Влияние психоэмоционального состояния
и уровня физической активности на основной обмен у студентов
и их учет в образовательном процессе медицинского вуза 58

CONTENTS **№ 2 / 2026**

SECURITY OF THE EDUCATIONAL SPACE

Kravchenko A.V., Moshkin V.N., Simonov N.E. Regulatory and legal aspects of ensuring the safety of the educational environment 7

Moshkin V.N., Assessing the development of a safe educational environment in an educational institution 11

HEALTH AND SAFETY OF THE YOUNGER GENERATION

Gurova O.N., Timofeeva L.L. Student information safety: methods of pedagogical diagnostics. 18

Vorobyov S.V., Shonus D.K., Kayumova K.M. Psychotype as a Way of Mental Organization: Five Basic Types and Principles of Their Identification 25

EDUCATION AND EDUCATION OF A SAFETY CULTURE

Titov N.V., Ivannikov A.V., Akulinsky N.V. The role of engineering and technical knowledge in ensuring a child's safety at home 32

Pogodaeva M.V. Traditions of mercy as the foundation of Russia's humanitarian security 36

THE EDGES OF SECURITY

Krutova I.Y., Kuznetsov D.R. Deontology of communication in modern medicine: from monologue to partnership 40

Eltsov A.V., Eltsova L.F. About the digital competencies of a medical university teacher 47

Zhang Fan. Formation of socio-cultural competence of Chinese students using resources of Russian internet television 52

Tolstova T.I., Tolstova T.I., Antonovich M.N. The influence of psycho-emotional state and level of physical activity on the basal metabolic rate of students and their consideration in the educational process of a medical university 58

«От редакции»

Уважаемые читатели журнала!

Журнал «ОБЖ. Основы безопасности жизни» с 2022 г. входит в перечень ВАК.

Приглашаем Вас опубликовать результаты Ваших научных исследований, учебно-методической деятельности и практического опыта в нашем научно-методическом журнале «ОБЖ. Основы безопасности жизни». Периодичность выхода журнала 6 раз в год.

Статьи проходят независимое рецензирование с привлечением ведущих специалистов, по результатам которого принимается решение о публикации статей или необходимости их доработки с учетом замечаний рецензентов.

Журнал является учебно-методическим и информационным изданием, адресованным широкому кругу педагогических работников, занимающихся вопросами образования и воспитания, здорового образа жизни и профориентации, формирования культуры безопасности жизнедеятельности и допризывной подготовки, классным руководителям, учителям начальной школы и преподавателям-организаторам БЖД, руководителям военно-патриотических клубов, секций, кружков «Школа безопасности», «Юный спасатель», «Юный пожарный», «Юнармеец» и др. В нем публикуются профильные нормативные акты, педагогический опыт, поурочные планы и материалы по всем видам безопасности, с обзором практик. Это важный канал профессионального общения с целью обмена опытом, распространения информации о передовых научных исследованиях и разработках, повышения качества учебно-воспитательного процесса.

Рубрики журнала: «Государство и школа», «Наука образовательной практике», «А я делаю так…», «Современная образовательная среда», «Здоровье и безопасность подрастающего поколения», «Приглашение к дискуссии», «Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности», «Образование и воспитание культуры безопасности», «Безопасность образовательного пространства», «Зарубежная школа», «Грани безопасности».

Для публикации Ваших материалов в журнале Вам необходимо:

- Подготовить статью в формате .doc/docx в соответствии с требованиями редакции. Требования опубликованы на сайте журнала http://probj.ru;
- Прислать статью в нашу редакцию на почту info@probj.ru для рецензирования;
- Ожидать обратной связи. Рецензирование материалов в течении трех рабочих дней.

Для желающих оформить подписку на журнал: **72178 – подписной индекс по каталогам «Почта России», «Книга-сервис» и «Урал-пресс».**

С уважением и пожеланиями сотрудничества, главный редактор,
Н.Е. Симонов

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ.

Общий объем статьи – от 8 до 10 страниц (формат листа – А4, поля со всех сторон – 25 мм., шрифт Times New Roman, обычный, 12 pt, межстрочный интервал – одинарный). Принимаются только Microsoft Office-совместимые форматы текстовых файлов. Рисунки, таблицы, схемы и графики должны быть представлены в отдельных файлах графического формата. Библиографический список оформляется в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008. При составлении списка библиографических ссылок на латинице («List of sources and references») русскоязычные источники необходимо транслитерировать, а иностранные источники привести в соответствие требованиям транслитерации.

В начале статьи обязательны следующие сведения: об авторе (авторах) статьи:

- название статьи (на русском и английском языках);
- фамилию, имя, отчество автора(-ов) (полностью, на русском и английском языках);
- ученую степень и звание (на русском и английском языках);
- место работы и должность (на русском и английском языках);
- подробный адрес;
- контактный телефон;
- e-mail.

А также:

- краткую аннотацию к статье (3-6 строк, на русском и английском языках);
- ключевые слова (3-5 слов, на русском и английском языках).
- В конце статьи приводится список использованных источников и литературы на русском и английском языках.
- Кроме того, необходимо приложить рецензию на статью.

ОФОРМЛЕНИЕ СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ И ТРАНСЛИТЕРАЦИИ

Информация об источниках (затекстовая библиографическая ссылка) указывается в соответствии с модификацией ГОСТ 7.0.5-2008.

Использованные источники и литература приводятся списком в конце статьи после русскоязычной части («**Список источников и литературы**») и после части на английском языке («**List of sources and references**»).

Заголовок «**Список источников и литературы**» выравнивается по левому краю листа и выделяется полужирным шрифтом. Все источники («**Список источников и литературы**») даются ***нумерованным списком***, перечисляются по алфавиту – сначала источники на кириллице, затем на латинице. Источники приводятся на языке оригинала. При оформлении названий иноязычных работ сохраняется расстановка заглавных и строчных букв.

При составлении списка библиографических ссылок на латинице («**List of sources and references**») русскоязычные источники необходимо ***транслитерировать,*** а иностранные источники привести в соответствие требованиям транслитерации.

Заголовок «**List of sources and references**» выравнивается по левому краю листа и выделяется полужирным шрифтом. Все транслитерированные источники даются нумерованным списком, в соответствии с последовательностью источников из списка «**Список источников и литературы**».

Для получения транслитерированного списка литературы можно воспользоваться программой транслитерации русского текста в латиницу на сайте **http://translit.ru** или **http://translit-online.ru.**

DOI: 10.55090/19980736_2026_2_7_10

НОРМАТИВНЫЕ ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

REGULATORY AND LEGAL ASPECTS OF ENSURING THE SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Кравченко Александр Викторович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».
kr.a@mail.ru

Мошкин Владимир Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».
5altai@mail.ru

Симонов Николай Евгеньевич, кандидат юридических наук, профессор, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».
ne.simonov@mpgu.su

Аннотация: В статье изложен анализ основополагающих нормативных документов, в которых сформулированы требования к процессу и результатам охраны здоровья учащихся и педагогов, обеспечения безопасности образовательного пространства. Вскрыты отдельные противоречия и нерешённые вопросы правового регулирования деятельности образовательных организаций в области обеспечения безопасности субъектов педагогического процесса.
Ключевые слова: здоровье учащихся, безопасность учащихся, здоровье педагогов, безопасность педагогов, нормы права, требования к образовательным организациям.

Kravchenko A.V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Life Safety, Moscow Pedagogical State University.

Moshkin V.N., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Life Safety, Moscow Pedagogical State University.

Simonov N.E., PhD in Law, Professor, Head of the Department of Life Safety of Moscow Pedagogical State University

Abstract: The article presents an analysis of the fundamental normative documents, which formulate requirements for the process and results of protecting the health of students and teachers, ensuring the safety of the educational space. Some contradictions and unresolved issues of legal regulation of the activities of educational organizations in the field of ensuring the safety of subjects of the pedagogical process are revealed.
Keywords: students' health, students' safety, teachers' health, teachers' safety, legal norms, requirements for educational organizations.

Личная безопасность обеспечивается многими нормами из различных отраслей права, но особое место в данном обеспечении занимают нормы конституционного права. Особенности конституционных норм в целом относятся к конституционно-правовым нормам, закрепляющим права человека и гражданина, образующие право на личную безопасность. К ним относятся:

1) право человека на жизнь (ст. 20 Конституции РФ);

2) право на свободу от пыток, насилия, другого жестокого или унижающего человеческое достоинство обращения или наказания (ст. 21 Конституции РФ);

3) право на свободу и личную неприкосновенность (ст. 22 Конституции РФ).

Федеральный закон «Об образовании в РФ» излагает принципы, на которых основывается государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования. Для нашего анализа важно, что среди этих принципов сформулировано следующее положение: «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности». Кроме того, при раскрытии академических прав обучающихся в законе сказано о праве на «уважение человеческого достоинства, защиту от всех форм физического и психического насилия, оскорбления личности, охрану жизни и здоровья». Таким образом, закон зафиксировал «приоритет жизни и здоровья», право обучающихся на «охрану

жизни и здоровья». Это означает, что закон признает наличие опасных факторов, от которых обучающихся необходимо охранять.

Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» среди прочих называет цель государственной политики в интересах детей: «защита детей от факторов, негативно влияющих на их физическое, интеллектуальное, психическое, духовное и нравственное развитие». В данном законе при раскрытии принципов государственной политики в интересах детей среди прочих сформулирован принцип: «ответственность юридических лиц, должностных лиц, граждан за нарушение прав и законных интересов ребенка, причинение ему вреда». Как видим, закон исходит из наличия негативных факторов (по сути, опасных и вредных, влияющих на детей), предусматривает ответственность за причинение детям вреда.

В нормативном документе «Федеральные требования к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» (утверждены приказом Минобрнауки РФ от 28.12.2010 № 2106) говорится, что данные требования сформированы с учетом факторов, оказывающих влияние на состояние здоровья обучающихся, воспитанников. Среди прочих факторов такого рода называются «факторы риска, имеющие место в образовательных учреждениях, которые приводят к ухудшению здоровья обучающихся, воспитанников».

В рассматриваемом нормативном документе («Федеральные требования к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников») среди прочих требований к целостности системы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся, воспитанников сформулировано требование: «системность деятельности по вопросам здоровьесбережения (отражение в основной образовательной программе образовательного учреждения, уставе и локальных актах образовательного учреждения направлений деятельности, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, безопасный образ жизни обучающихся, воспитанников)». Отсюда следует, что по приказу 2010 г. на образовательное учреждение возлагается задача организации деятельности, обеспечивающей сохранение и укрепление здоровья, безопасный образ жизни обучающихся.

Раздел документа о требованиях к рациональной организации образовательного процесса среди прочих содержит следующие положения:

– включение в основную общеобразовательную программу разделов по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни;

– использование форм, методов обучения и воспитания, педагогических технологий, адекватных возрастным возможностям и особенностям обучающихся, воспитанников;

– использование в образовательном процессе здоровьесберегающих приемов, методов, форм, технологий;

– обеспечение благоприятных психологических условий образовательной среды (демократичность и оптимальная интенсивность образовательной среды, благоприятный эмоционально-психологический климат, содействие формированию у обучающихся адекватной самооценки, познавательной мотивации).

Как видим, в рассматриваемом нормативном документе есть конкретные указания на характеристики образовательного процесса в аспекте обеспечения психологической безопасности учащихся (демократичность, оптимальная интенсивность образовательной среды и т.д.). При этом в документе не указываются конкретные требования к обеспечению физической безопасности учащихся. В нем лишь сформулировано общее положение об использовании адекватных возрастным возможностям и особенностям обучающихся методов обучения.

В разделе о требованиях к организации физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в образовательном учреждении среди прочих сформулированы положения, предусматривающие:

– выполнение комплекса упражнений во время регламентированных перерывов для снижения нервно-эмоционального напряжения, утомления зрительного анализатора, устранения влияния гиподинамии, гипокинезии, а также предотвращения развития познотонического утомления;

– организацию работы спортивных секций, кружков, клубов и создание условий, соблюдение режима их (секций, кружков, клубов) работы в соответствии с требованиями санитарных правил;

– организацию воспитательной, внеурочной (внеаудиторной) деятельности физкультурно-оздоровительной направленности на каждой ступени общего образования и в системе профессионального образования;

– организацию физкультурных и спортивных мероприятий с обучающимися, воспитанниками по видам спорта и комплексных мероприятий (спартакиад, универсиад, олимпиад, соревнований, дней спорта, дней здоровья).

Как видим, в рассматриваемом нормативном документе предусмотрены меры защиты (что очень важно, средствами физической культуры) от целого ряда конкретных вредных факторов учебного процесса: гиподинамии, гипокинезии и т.д. Отметим, что требование об организации спортивных секций, кружков, клубов переадресовывает исполнителей данного нормативного документа к требованиям другого нормативного документа (санитарных правил). Кроме того, в этом разделе требований предусмотрена организация спортивных мероприятий с обучающимися по видам спорта. Что это означает? В условиях, когда спорт является одним из наиболее рискованных видов деятельности, в нормативном документе нет указаний на конкретные требования к обеспечению защиты учащихся от опасных факторов в данной сфере.

Санитарные правила СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» (утверждены постановлением главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 г. № 28) зафиксировали положение: «Физкультурные, физкультурно-оздоровительные мероприятия, массовые спортивные мероприятия,

туристические походы, спортивные соревнования организуются с учетом возраста, физической подготовленности и состояния здоровья детей. Хозяйствующим субъектом обеспечивается присутствие медицинских работников на спортивных соревнованиях и на занятиях в плавательных бассейнах».

Как видим, в данном нормативном документе в приведенном отрывке также не раскрываются требования к самой деятельности учащихся (спортивной, туристской) для обеспечения безопасности учащихся. Что касается организации такой деятельности учащихся, в правилах предусмотрены медицинские работники, хотя не говорится, для чего предусмотрено их присутствие на спортивных мероприятиях и туристических походах. Возникает предположение, что разработчики санитарных правил исходят из наличия рисков получения учащимися травм при организации спортивных мероприятий, но при этом не указывают на необходимый уровень квалификации медиков (медсестра, фельдшер, врач и т.д.), их оснащение (аптечка, машина скорой помощи и т.д.), их задачи в ходе мероприятий. Для нашего анализа важно фактическое признание в важном нормативном документе обязанности сотрудников образовательных учреждений организовывать опасные виды деятельности учащихся (в данном случае указаны соревнования, походы) и принимать меры по спасению пострадавших в ходе таких мероприятий.

Как следует из санитарных правил, с рисками получения учениками травм сопряжены не только спортивные соревнования, но и обычные уроки физической культуры, физики, химии, труда (технологии), музыки, вокала, занятия танцами. Именно данным учебным дисциплинам посвящены отдельные пункты данного нормативного документа. Приведем соответствующие фрагменты из санитарных правил.

«Для выполнения рабочих программ учебного предмета «Физическая культура», мероприятий программы воспитательной работы и курсов по выбору соответствующей направленности допускается использовать спортивные сооружения (площадки, стадионы, бассейны), расположенные за пределами собственной территории общеобразовательной организации, оборудованные в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству и содержанию мест, предназначенных для занятий спортом и физической культурой. Приобретаемое оборудование для детских игровых площадок должно иметь документы об оценке (подтверждении) соответствия».

«Учебные кабинеты физики и химии оборудуют демонстрационными столами, установленными на подиуме. Демонстрационные столы должны иметь покрытие, устойчивое к действию агрессивных химических веществ и защитные бортики по наружному краю стола. Лаборантскую и учебный кабинет химии оборудуют вытяжными шкафами».

«При размещении в общеобразовательных организациях спортивного зала выше 1 этажа, проводят шумоизоляционные мероприятия, обеспечивающие нормируемые уровни шума в смежных помещениях».

«Все работы в учебных кабинетах технологии, обучающиеся выполняют в специальной одежде и (или) с использованием средств индивидуальной защиты».

«В помещениях для занятий на музыкальных инструментах, танцами, вокалом, мастерских с использованием оборудования, являющегося дополнительным источником шума, выполняются шумоизолирующие мероприятия».

Сложность и многоаспектность процесса обеспечения безопасности и регламентации этого процесса приводит к тому, что в рассматриваемом нормативном документе, содержащем санитарные правила, сделана ссылка на другой документ подобного рода («оборудованные в соответствии с санитарно-эпидемиологическими требованиями»). Кроме того, рассматриваемые санитарные правила предусматривают меры защиты учащихся в виде тех или иных технических средств (средства изоляции от шума, вытяжные шкафы, покрытие демонстрационных столов, столы на подиуме, средства индивидуальной защиты, специальная одежда).

Как видим, санитарные правила разработаны с учетом наличия опасных и вредных факторов, возникающих в образовательном процессе, связанных со специфическим содержанием некоторых учебных предметов. В перечень таких предметов (повышенного риска) отнесены даже уроки музыки и танцев. Но, на первый взгляд, не называется предмет ОБЗР. Тем не менее, с учетом того, что туристические походы имеют непосредственное отношение к предмету ОБЗР (и нередко осуществляются в рамках данного предмета), следует признать, что фактически и ОБЗР также отнесен к дисциплинам повышенного риска. Так ли опасны для учеников уроки ОБЖ? Для ответа на этот вопрос заглянем в нормативные документы, определяющие содержание обучения ОБЗР в школе.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования предусматривает формирование у учащихся навыков здорового и безопасного образа жизни, формирование модели безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования предусматривает наряду с прочими следующие предметные результаты изучения школьниками ОБЗР:

– знание и умение применять меры безопасности и правила поведения в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций;

– умение оказать первую помощь пострадавшим;

– умение предвидеть возникновение опасных ситуаций по характерным признакам их проявления, а также на основе информации, получаемой из различных источников, готовность проявлять предосторожность в ситуациях неопределенности;

– умение принимать обоснованные решения в конкретной опасной ситуации с учетом реально складывающейся обстановки и индивидуальных возможностей.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования включает тре-

бования к предметным результатам освоения базового курса основ безопасности жизнедеятельности, которые должны отражать:

– умение предвидеть возникновение опасных и чрезвычайных ситуаций по характерным для них признакам, а также использовать различные информационные источники;

– умение применять полученные знания в области безопасности на практике, проектировать модели личного безопасного поведения в повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях.

В соответствии с ФГОС среднего общего образования изучение учебных предметов «Физическая культура», «Экология» и «Основы безопасности жизнедеятельности» должно обеспечить:

– сформированность экологического мышления, навыков здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни, понимание рисков и угроз современного мира;

– знание правил и владение навыками поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, социального и техногенного характера;

– владение умением сохранять эмоциональную устойчивость в опасных и чрезвычайных ситуациях, а также навыками оказания первой помощи пострадавшим;

– умение действовать индивидуально и в группе в опасных и чрезвычайных ситуациях.

Как видим, ФГОСы начального, основного и среднего общего образования предусматривают формирование у учащихся опыта предвидеть, предупреждать и преодолевать опасные (и чрезвычайные) ситуации. Причем речь идет о формировании у школьников умений и навыков, в том числе о формировании умения действовать в опасных и чрезвычайных ситуациях.

Завершая статью, подведем итоги, сформулируем выводы. Выше были приведены данные о том, что:

1) федеральный закон «Об образовании в РФ» зафиксировал «приоритет жизни и здоровья», право обучающихся на «охрану жизни и здоровья»;

2) федеральные образовательные стандарты общего образования предусматривают формирование у учащихся опыта предвидеть, предупреждать и преодолевать опасные (и чрезвычайные) ситуации;

3) нормативные документы в сфере образования признают факт наличия серьезных рисков (физических и иных) в процессе обучения и воспитания и необходимость осуществления мер по профилактике ущерба (посредством наличия медицинского работника на спортивном мероприятии и т.д.);

4) нормативные документы, регламентирующие соблюдение безопасности обучающихся, раскрывают некоторые требования к соблюдению мер безопасности на уроках физкультуры, производственного обучения, физики, химии, при проведении спортивных мероприятий;

5) рассмотренные в статье нормативные документы не раскрывают конкретных требований к соблюдению мер безопасности на уроках ОБЗР.

При сопоставлении первых двух положений может возникнуть вывод о наличии противоречия в требованиях нормативных документов. Одни документы требуют обеспечить безопасность учащихся (самый очевидный и простой путь реализации данного требования – исключить возникновение опасных ситуаций в педагогическом процессе), другие документы требуют сформировать у школьников умение предвидеть и преодолевать опасные ситуации (для формирования готовности действовать в опасных ситуациях, как считают многие, нужно попробовать себя в опасных ситуациях). Одна из причин наличия данного противоречия заключается в уровне исследования процесса подготовки школьников к обеспечению безопасности в опасных ситуациях.

В настоящей статье раскрыты лишь некоторые моменты правового регулирования процесса обеспечения безопасности в обучении и воспитании школьников. Новые исследования должны дать ответы на более сложные и практически значимые вопросы:

– какие риски содержит практика обучения основам безопасности жизнедеятельности;

– каковы педагогические условия профилактики ущерба школьникам в процессе обучения основам безопасности жизнедеятельности;

– как обеспечить безопасность школьников в процессе обучения умению предупреждать и преодолевать опасные ситуации.

Список источников и литературы

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020).

2. Санитарные правила СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» (утверждены постановлением главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 г. № 28).

3. Федеральные требования к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников (утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 28.12.2010, N 2106).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г., № 373).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г., № 1897).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г., № 413).

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., N 273-ФЗ.

8. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998, N 124-ФЗ.

DOI: 10.55090/19980736_2026_2_11_17

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

ASSESSING THE DEVELOPMENT OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Мошкин Владимир Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».
5altai@mail.ru

Аннотация. В статье изложены результаты анализа состояния теории и практики оценки сформированности безопасной образовательной среды, сформулированы выводы о существенных свойствах оценки безопасной образовательной среды. При обосновании критериев оценки защищенности субъектов педагогического процесса выявляются закономерности функционирования безопасной образовательной среды, на этой основе формулируются требования к образовательной организации, которые на этапе контроля выступают в качестве показателей оценки сформированности безопасной образовательной среды. Создание тех или иных факторов защиты в образовательной организации свидетельствует о наличии прогресса в создании безопасной образовательной среды, но далеко не всегда является признаком защищенности субъектов педагогического процесса. Признаком защищенности учащихся, педагогов, родителей от тех или иных опасных факторов является наличие факторов защиты, которые соответствуют опасным факторам (обеспечивают профилактику, минимизацию ущерба, снижают вероятность причинения ущерба до приемлемого уровня).
Ключевые слова: безопасная образовательная среда, оценка безопасности образовательной среды, требования, критерии, параметры, показатели оценки, закономерности безопасной образовательной среды.

Moshkin V.N., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Life Safety, Moscow Pedagogical State University.

Abstract. This article presents the results of an analysis of the state of theory and practice for assessing the development of a safe educational environment and formulates conclusions regarding the essential properties of assessing a safe educational environment. In substantiating the criteria for assessing the safety of participants in the educational process, patterns in the functioning of a safe educational environment are identified. Based on these patterns, requirements for the educational institution are formulated, which serve as indicators for assessing the development of a safe educational environment during the monitoring stage. The creation of certain protective factors in an educational institution indicates progress in creating a safe educational environment, but does not always indicate the safety of participants in the educational process. A sign of the protection of students, teachers, and parents from certain hazardous factors is the presence of protective factors that correspond to the hazardous factors (ensure prevention, minimize damage, and reduce the likelihood of harm to an acceptable level).
Keywords: safe educational environment, assessment of educational environment safety, requirements, criteria, parameters, assessment indicators, patterns of a safe educational environment.

При выборе школы, в которую родители отправляют своего ребенка в первый класс, в качестве одного из важных моментов нередко выступает уровень травматизма детей в образовательной организации, наличие мер защиты детей от различных опасных факторов. Это не случайно. Своевременное получение педагогическими работниками и родителями сведений об уровне сформированности безопасной образовательной среды учебного заведения является важнейшим условием повышения защищенности субъектов педагогического процесса. Различного рода нормативные документы в сфере образования предусматривают такого рода оценку защищенности учащихся, педагогов, родителей. В частности, «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» (утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28) предусматривают осуществление в образовательных организациях производственного контроля за соблюдением санитарных правил и гигиенических нормативов.

Отдельным аспектам процесса оценки сформированности безопасной образовательной среды посвящены публикации отечественных педагогов и психологов [1; 2; 3; 5; 7; 8]. Вместе с тем, проблема выявления средств оценки защищенности субъектов педагогического процесса относится к наименее изученным

в современной педагогической науке. Существует и обостряется противоречие между необходимостью повышения эффективности контроля уровня сформированности безопасной образовательной среды и недостаточностью достоверных научных знаний о критериях оценки уровня защищенности участников педагогического процесса. В связи с этим нами была поставлена задача выявить существенные свойства критериев оценки безопасной образовательной среды учебного заведения.

В научных публикациях, методических рекомендациях и нормативных документах речь идет об оценке, контроле и мониторинге уровней безопасности образовательной среды (сформированности безопасной образовательной среды). В связи с этим определим исходные понятия нашего исследования и наметим основные характеристики структуры изучаемого явления.

Прежде всего о том, что мы понимаем под безопасной образовательной средой. Безопасная образовательная среда включает как опасные факторы (в том числе вредные, опасные факторы и условия, способствующие причинению ущерба здоровью, нравственным, эстетическим, познавательным, интеллектуальным, коммуникативным и иным ценностям учащихся, педагогов и родителей), так и разнообразные факторы защиты (в том числе технические, правовые, методические, педагогические, организационные, психологические, медицинские и иные факторы защиты). В составе безопасной образовательной среды факторы защиты соответствуют факторам риска, что способствует успешной деятельности, направленной на прогнозирование, профилактику и минимизацию негативного воздействия вредных и опасных факторов, снижает вероятность причинения ущерба значимым ценностям и интересам субъектов педагогического процесса до приемлемого уровня.

Анализ образовательной среды (в том числе анализ безопасности этой среды) основан на применении понятий различного уровня обобщенности, дает информацию о свойствах образовательной среды (составе, структуре, функциях и т.д.). Оценка образовательной среды основана на использовании различных критериев, дает информацию о ценности образовательной среды. Иными словами, оценка дает информацию о степени соответствия образовательной среды интересам учащихся, учителей, родителей, различных социальных групп и предприятий, министерств и ведомств (заинтересованных в поступлении подготовленных абитуриентов, пополнении предприятий квалифицированными специалистами и т.д.). Контроль предполагает не просто оценку, но оценку в ходе управления процессом совершенствования образовательной среды. Как правило, контроль осуществляют уполномоченные представители государства (внешний контроль), руководители учебного заведения (внутренний контроль). Мониторинг сформированности безопасной образовательной среды заключается в получении информации об образовательной среде в течение длительного времени, в ходе которого выявляются тенденции изменения качества образовательной среды (в течение учебного года, на разных этапах обучения школьников и т.д.). Из рассмотренного следует, что контроль и мониторинг являются вариантами реализации оценки образовательной среды. В связи с этим сосредоточим наше внимание на результатах исследования оценки безопасности образовательной среды.

Оценка предполагает применение различных критериев. Характерными для современной науки в этом отношении являются выводы И.А. Баевой и ее коллег.

Проведенное исследование позволило И.А. Баевой и соавторам утверждать, что психологическая безопасность подростка в образовательной среде зависит от четырех основных факторов: психического состояния самого подростка; социально-психологических особенностей педагогов и его одноклассников; психологической безопасности образовательной среды, в которой они находятся; характера межличностного взаимодействия [7, с. 191].

Проведенный теоретический анализ и построенная модель психологической безопасности подростка в образовательной среде позволили И.А. Баевой и соавторам сформулировать выводы о параметрах и психодиагностических методиках оценки психологической безопасности субъектов в образовательной среде.

Для младшего подростка (5–7 классы) И.А. Баевой и соавторами были определены параметры (ценностно-смысловая сфера, социальный интеллект, комфортность и безопасность пребывания в образовательной среде), показатели (социальные и индивидуальные ценности на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов; способность прогнозировать и интерпретировать поведение окружающих, управлять социальными отношениями) и методики (тест ценностей Шварца; опросник социального интеллекта; индекс хорошего самочувствия).

Для старшего подростка (8–11 классы) И.А. Баевой и соавторами были определены параметры (ценностно-смысловая сфера, социальный интеллект, планирование будущего, психологическое благополучие, комфортность и безопасность пребывания в образовательной среде, жизнестойкость), показатели (социальные и индивидуальные ценности на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов; способность прогнозировать и интерпретировать поведение окружающих, управлять социальными отношениями; отношение к будущему; субъективное самоощущение целостности и осмысленности жизни; система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют человеку выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации) и методики (тест ценностей Шварца; опросник социального интеллекта Tromso; шкала безнадёжности; шкала психологического благополучия; тест жизнестойкости; методика субъективного ощущения одиночества; опросник склонности к агрессии Басса-Перри; индекс хорошего самочувствия) [7, с. 191-192].

Для педагогических работников И.А. Баевой и соавторами определены параметры (ценностно-смысло-

вая сфера, готовность к инновациям, психологическое благополучие, жизнестойкость), показатели (социальные и индивидуальные ценности на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов; субъективное самоощущение целостности и осмысленности жизни; условия, при которых работник готов к изменению и усложнению профессиональной деятельности система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют человеку выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации) и методики (тест ценностей Шварца; опросник «Психологическая готовность к инновациям» и др.) [7, с. 192].

Раскрыв параметры, показатели и методики оценки психологической безопасности субъектов образовательной среды, И.А. Баева и соавторы переходят к средствам оценки состояния образовательной среды на предмет ее безопасности.

Психологическая безопасность образовательной среды рассматриваются И.А. Баевой и соавторами как социально-психологический ресурс, обеспечивающий и поддерживающий состояние психологической безопасности ее субъектов (учеников, педагогов, родителей). Баева и соавторы называют параметры (психологическая безопасность и комфортность), показатели (отношение к образовательной среде, удовлетворенность субъектов образовательного процесса основными характеристиками среды, уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии) и методики (опросник Психологическая безопасность образовательной среды»; опросник «Психологическая безопасность образовательной среды» (вариант для учителя); опросник «Психологическая безопасность образовательной среды» (вариант для ученика начальной школы и младших подростков); рисуночная методика «Моя школа, друзья и учителя» и др.) [7, с. 192-193].

Как видим, И.А. Баева и соавторы называют факторы психологической безопасности подростков в образовательной среде, с учетом данных факторов раскрывает два вида критериев оценки (параметры и показатели) и методики получения фактических данных для оценки двух видов: оценки психологической безопасности субъектов в образовательной среде (выясняется готовность самих субъектов педагогического процесса к достижению психологической безопасности); оценки состояния образовательной среды на предмет ее безопасности (выясняются характеристики внешних по отношению к ученикам и педагогам явлений, влияющих на психологическую безопасность).

Перейдем к рассмотрению состояния практики оценки сформированности безопасной образовательной среды. Для этого проанализируем отдельные нормативные документы, регламентирующие создание и оценку сформированности безопасной образовательной среды.

В нормативном документе «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» (в постановлении Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28 именуется санитарными правилами и санитарными требованиями) сказано: «Настоящие санитарные правила (далее - Правила) направлены на охрану здоровья детей и молодежи, предотвращение инфекционных, массовых неинфекционных заболеваний (отравлений) и устанавливают санитарно-эпидемиологические требования к обеспечению безопасных условий образовательной деятельности, оказания услуг по воспитанию и обучению, спортивной подготовке, уходу и присмотру за детьми».

В документе отмечается: «На объектах должен осуществляться производственный контроль за соблюдением санитарных правил и гигиенических нормативов». Кроме того, «количественные значения факторов, характеризующих условия воспитания, обучения и оздоровления детей и молодежи должны соответствовать гигиеническим нормативам».

Таким образом, в рассматриваемом документе раскрываются правила и требования, речь идет о факторах и условиях воспитания, предусматривается контроль соблюдения правил и нормативов. Чтобы понять, какое место занимает тот или иной элемент документа (правила, требования, факторы и т.д.), приведем простейшую статистику использования данных понятий. Расположим названные выше элементы начиная с наиболее употребительных и заканчивая наименее редко используемыми: требования (86), условия (37), норматив (26), правила (16), нормы (4), фактор (2). О том, что документ прежде всего излагает требования, говорит следующий факт: слово «должен». («должны») употребляется в нем 258 раз (в то время как о возможности речь идет 45 раз).

В документе содержатся разнообразные параметры (фиксируются при помощи обобщенных понятий для обозначения объекта оценки) оценки. Для оценки по параметрам приводятся показатели оценки (эмпирически наблюдаемые признаки выполнения или не выполнения тех или иных требований). Так, назван параметр «Естественное и искусственное освежение в объектах». Применительно к данному параметру приводятся разнообразные показатели, в том числе следующие требования:

– уровни естественного и искусственного освещения в помещениях хозяйствующих субъектов должны соответствовать гигиеническим нормативам;

– в игровых, спальнях групповых ячеек, в учебных кабинетах и жилых помещениях обеспечивается наличие естественного бокового, верхнего или двустороннего освещения.

Первый из названных показателей отсылает исполнителей и контролеров к гигиеническим нормативам (без указания, к каким именно документам), второй показатель содержит конкретные требования: освещение должно быть а) естественным, б) боковым, верхним или двусторонним.

В качестве показателей оценки в анализируемом документе нередко используются требования, в которых сформулировано требование осуществлять ту или иную деятельность, но нет конкретных указаний на

характеристики этой деятельности. Приведем пример такого требования: «При обследовании технического состояния вентиляции должны осуществляться инструментальные измерения объемов вытяжки воздуха». То, что проверять надо не реже чем 1 раз в 10 лет, следует из текста документа. Но из документа не ясно, какие инструменты надо использовать и какие результаты проверки будут признаны приемлемыми (свидетельствующими о безопасности воздушной среды).

Все меры защиты учащихся и педагогов, предусмотренные рассматриваемым документом, можно подразделить на две основные группы:

– недопущение в образовательную организацию опасных и вредных факторов (больных сотрудников, сотрудников с криминальным прошлым, неисправного оборудования, лиц с оружием и взрывными устройствами и т.д.);

– оснащение организации факторами защиты (охранниками, системами видеонаблюдения, оборудованием для очистки воздуха, термометрами, осветительными приборами и т.д.).

Однако при таком подходе остается вопрос, на который непросто найти ответ и тем более непросто осуществить практические меры по обеспечению безопасности и оценке уровня безопасности. Ведь полностью исключить проникновение опасных факторов в образовательную организацию невозможно. Склонные к насилию над одноклассниками школьники без труда проникают в гимназии и лицеи. Проезжающие мимо школьного стадиона автомобили не улучшают экологическую обстановку во время уроков физкультуры. В связи с этим существует необходимость создание такой системы факторов защиты (оборудования, квалифицированных сотрудников, активных действий персонала и т.д.), которые соответствуют вредным и опасным факторам образовательной среды. Существует необходимость создания системы, при которой обеспечивается профилактика, минимизация и преодоление опасных и вредных факторов, снижение до приемлемого уровня вероятности причинения ущерба учащимся, учителям и родителям.

Сформулированный выше вывод прост и лаконичен: в безопасной школе реализуются меры защиты, которые нейтрализуют опасные и вредные факторы. В ходе оценки и контроля меры защиты обнаруживаются посредством изучения документов, осмотра помещений, опроса учащихся, наблюдения за действиями сотрудников и т.д. Однако при этом возникает вопрос: как выяснить, имеется ли в том или ином случае соответствие мер защиты опасным факторам? Некоторые варианты ответа на этот вопрос мы предполагаем изложить в одной из ближайших публикаций.

В журнале «Управление образовательной организацией» (2019, № 2) опубликован документ под названием «Стандарт безопасности в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях». Данный документ рекомендован для использования в качестве основы при разработке аналогичных документов в деятельности органов управления народным образованием и в деятельности образовательных организаций. В документе названы параметры и показатели оценки безопасности образовательной организации.

В документе говорится о его назначении: «Стандарт безопасности в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях содержит комплекс мер, направленных на обеспечение безопасных условий, сохранение жизни и здоровья обучающихся и работников общеобразовательных организаций». Все меры, предусмотренные документом, разбиты на 10 групп: основные требования по обеспечению функционирования общеобразовательных организаций; основные требования по обеспечению пожарной безопасности в общеобразовательных организациях; основные требования по обеспечению антитеррористической защищенности общеобразовательных организаций; основные требования к режиму образовательного процесса, оборудованию; основные требования по обеспечению безопасности обучающихся при организации питания во время обучения; основные требования по обеспечению безопасности обучающихся при организации питания во время обучения и др.

Всего в документе предусмотрено более ста мер, направленных на обеспечение безопасности образовательных организаций. Приведем примеры такого рода мер (с незначительными сокращениями формулировок): наличие положительного заключения Управления Федеральной службы; наличие акта проверки надежности закрепления конструкций; наличие акта приемки общеобразовательной организации комиссией и др.

Изложенные в документе группы мер выступают в качестве параметров оценки на этапе контроля уровня реализации мер по обеспечению безопасности образовательной организации. Перечисленные меры в ходе контроля выступают в качестве показателей оценки. Реализация той или иной меры в таких случаях выступает в качестве признака обеспечения безопасности образовательной организации. Все меры нами были условно разбиты на группы: наличие документов, наличие материальных ресурсов, кадровое обеспечение, осуществление действий, создание организационных условий. Статистическая обработка данных, содержащихся в документе, позволила выяснить количественное соотношение показателей разных групп. Представим эти результаты в виде *таблицы 1.*

Из таблицы 1 следует, что более трети показателей рассматриваемого документа предусматривают проверку наличия тех или иных документов (актов, заключений, договоров, удостоверений о повышении квалификации и т.д.). Набираем в поисковой строке браузера запрос о документах такого рода и обнаруживаем в результатах поиска предложения руководителям образовательных организаций заказать и оплатить оформление таких документов.

Рассмотрим включенный в документ пункт о принятии мер, имеющий принципиальное значение в

Таблица 1

Соотношение количества показателей разного вида для оценки уровня реализации стандарта безопасности образовательных организаций

Группы показателей оценки	Количество	Процентная доля от общего числа (121) показателей
Наличие документов	44	36,3%
Наличие материальных ресурсов	57	47,1%
Кадровое обеспечение	4	3,3%
Осуществление действий	9	7,4%
Наличие организационных условий	7	5,7%
Итого	121	100%

Таблица 2

Взаимосвязь закономерности безопасности и критериев оценки безопасности образовательной среды

Закономерности безопасности	Показатели оценки по параметру «защищенность от криминальных опасностей»
Использование современных систем видеонаблюдения повышает вероятность обнаружения криминальных опасностей в организации.	Наличие в школе системы видеонаблюдения.
Наличие средств обнаружения оружия и взрывчатки снижает риск проникновения в организацию лиц с оружием и боеприпасами.	Наличие оборудования для обнаружения взрывных устройств, оружия.
Наличие у охранников опыта обнаружения у посетителей взрывных устройств, оружия увеличивает шансы на обнаружение опасных предметов у учащихся, педагогов и посетителей организации.	Наличие у сотрудников службы охраны опыта обнаружения у посетителей взрывных устройств, оружия.
Осуществление охранниками целенаправленных действий по обнаружению оружия и взрывных устройств снижает риски использования оружия в криминальных целях.	Осуществление сотрудниками охраны действий по обнаружению оружия и взрывных устройств.
Осуществление охранниками эффективных действий по недопущению проникновения лиц с оружием и взрывными устройствами снижает риски использования оружия в криминальных целях.	Осуществление сотрудниками охраны действий по недопущению проникновения лиц с оружием и взрывными устройствами.

обосновании показателей оценки защищенности образовательной организации. В разделе «Основные требования по обеспечению антитеррористической защищенности общеобразовательных организаций» предусмотрена мера: «Территория общеобразовательной организации должна быть ограждена забором (высотой от 1,5 метра)».

Не отрицая необходимость готовить документы и строить заборы, подумаем над простым вопросом: являются ли имеющиеся в образовательной организации конкретные документы, заборы от 1,5 метра признаками высокого уровня защищенности субъектов педагогического процесса? Независимо от ответа на данный вопрос есть необходимость продолжения исследования средств оценки уровня сформированности безопасной образовательной среды.

В результате исследования мы пришли к выводу о наличии взаимосвязей между закономерностями функционирования безопасной образовательной среды и средствами оценки уровня сформированности безопасной образовательной среды. Закономерности безопасности образовательной среды (объективные, повторяющиеся, устойчивые связи между опасными факторами и факторами защиты, существенно влияющие на защищенность образовательной организации) осознаются субъектами педагогического процесса и субъектами внешнего контроля как требования к образовательной организации (к оборудованию, деятельности педагогов, деятельности учащихся и т.д.). На этапе осуществления деятельности и построения системы безопасности такие требования зачастую фиксируются как правила и алгоритмы. На этапе контроля результатов построения системы безопасности образовательной организации требования выступают в качестве критериев оценки (параметров и показателей).

Есть основания предполагать, что показатели оценки, которые связаны с закономерностями безопасной образовательной среды (вытекают из них, учитывают эти закономерности), дают возможность выяснить, имеются ли признаки защищенности образовательной организации (учащихся, педагогов, родителей). Приведем пример такого рода закономерности: если средства обнаружения опасных предметов на входе в образовательную организацию соответствуют реальным угрозам (позволяют обнаружить попытку пронести взрывные устройства, оружие), то уровень защищенности организации от криминальных опасностей повышается. Из осознания такого рода закономерности вытекает требование: оснащать учебные заведения оборудованием для обнаружения опасных предметов. Из требования вытекает показатель защищенности образовательной организации: наличие современного оборудования для обнаружения взрывных устройств, оружия.

В *таблице 2* приведем пример согласованности некоторых частных закономерностей безопасности и показателей оценки обеспечения безопасности.

Для понимания природы рассматриваемых критериев оценки важно учитывать, что наличие того или



иного средства безопасности, того или иного сотрудника с опытом охраны и соблюдения мер безопасности является признаком продвижения организации к высокой защищенности. Но далеко не всегда наличие той или иной меры свидетельствует о защищенности конкретных учеников и учителей в конкретных ситуациях. Ведь важно не просто наличие того или иного фактора безопасности, существенно его соответствие или несоответствие опасным и вредным факторам образовательной среды конкретного учебного заведения. Анализ разработанных нами электронных средств оценки влияния конкретных факторов образовательной среды на защищенность студентов мы планируем изложить в одной из ближайших публикаций.

Подводя итоги статьи, сформулируем основные выводы, наметим перспективы дальнейшего исследования процесса оценки сформированности безопасной образовательной среды.

До настоящего времени процесс оценки сформированности безопасной образовательной среды относится к недостаточно изученным в педагогике.

В практике оценки уровня безопасности образовательной среды нередко используются показатели, не дающие информации о защищенности субъектов педагогического процесса.

При обосновании критериев оценки защищенности субъектов педагогического процесса выявляются закономерности функционирования безопасной образовательной среды, на этой основе формулируются требования к образовательной организации, которые на этапе контроля выступают в качестве показателей оценки сформированности безопасной образовательной среды.

Создание тех или иных факторов защиты в образовательной организации свидетельствует о наличии прогресса в создании безопасной образовательной среды, но далеко не всегда является признаком защищенности субъектов педагогического процесса.

Признаком защищенности учащихся, педагогов. родителей от тех или иных опасных факторов является наличие факторов защиты, которые соответствуют опасным факторам (обеспечивают профилактику, минимизацию ущерба, снижают вероятность причинения ущерба до приемлемого уровня). Одной из перспективных задач является задача научного обоснования эмпирически наблюдаемых признаков такого рода соответствия.

Список источников и литературы

1. Безопасная образовательная среда: психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и оценки: монография / под науч. ред. И.А. Баевой, С.В. Тарасова. – СПб.: ЛОИРО, 2014. – 269 с.

2. Григорьев С.М. Уровни организации безопасной образовательной среды высшего военного учебного заведения / Григорьев С.М., Григорьева М.А., Илюшина И.Л., Котов В.А. // Национальная Ассоциация Ученых. 2015. № 4-3 (9). С. 89-91.

3. Заёнчик В.М. К вопросу об оценке условий обеспечения безопасной среды образовательной организации // УНИВЕРСИТЕТ XXI ВЕКА: ИССЛЕДОВАНИЯ В РАМКАХ НАУЧНЫХ ШКОЛ. Материалы научной конференции научно-педагогических работников, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Министерство образования и науки РФ; ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого». 2014. С. 35-39.

4. Мошкин В.Н. Структура безопасной образовательной среды // В сборнике: Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке. сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию. Казань, 2022. С. 481–490.

5. Никитина С.М. Оценка сформированности психологически комфортной и безопасной образовательной среды в ДОУ // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2024. С. 168-170.

6. Петров С.В. Обеспечение безопасности образовательной организации: Учебное пособие для вузов / ред. С.В. Петров. 3-е изд., испр. и доп . Электрон. издан. – Москва: Юрайт, 2022. 189 с.

7. Психологические технологии формирования и оценки безопасной образовательной среды: учебно-методическое пособие / под научной ред. И.А. Баевой, С.В. Тарасова. – Гатчина: Изд-во ГИЭФПТ, 2021. 276 с.

8. Сафонова М.В. Психологически безопасная дистанционная образовательная среда: к вопросу выявления компонентов мониторинга и оценки / Сафонова М.В., Слюсарева А.Э. // Обзор педагогических исследований. 2024. Т. 6. № 8. С. 84-91.

9. Теоретические основы безопасности жизнедеятельности: учебное пособие / Т.Г. Газизулин, А.В. Кравченко; под общ. ред. Н.Е. Симонова. Москва: МПГУ, 2025. 280 с.

List of sources and literature

1. Bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: psihologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya, soprovozhdeniya i ocenki: monografiya / pod nauch. red. I.A. Baevoj, S.V. Tarasova. – SPb.: LOIRO, 2014. – 269 s.

2. Grigor'ev S.M. Urovni organizacii bezopasnoj obrazovatel'noj sredy vysshego voennogo uchebnogo zavedeniya / Grigor'ev S.M., Grigor'eva M.A., Ilyushina I.L., Kotov V.A. // Nacional'naya Associaciya Uchenyh. 2015. № 4-3 (9). S. 89-91.

3. Zayonchik V.M. K voprosu ob ocenke uslovij obespecheniya bezopasnoj sredy obrazovatel'noj organizacii // UNIVERSITET XXI VEKA: ISSLEDOVANIYA V RAMKAH NAUCHNYH SHKOL. Materialy nauchnoj konferencii nauchno-pedagogicheskih rabotnikov, aspirantov, magistrantov i soiskatelej TGPU im. L. N. Tolstogo. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF; FGBOU VPO "Tul'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. L. N. Tolstogo". 2014. S. 35-39.

4. Moshkin V.N. Struktura bezopasnoj obrazovatel'noj sredy // V sbornike: Obrazovanie, professional'noe razvitie i sohranenie zdorov'ya uchitelya v XXI veke. sbornik nauchnyh trudov VIII Mezhdunarodnogo foruma po pedagogicheskomu obrazovaniyu. Kazan', 2022. S. 481–490.

5. Nikitina S.M. Ocenka sformirovannosti psihologicheski komfortnoj i bezopasnoj obrazovatel'noj sredy v DOU // Obrazovanie, innovacii, issledovaniya kak resurs razvitiya soobshchestva. Materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. CHeboksary, 2024. S. 168-170.

6. Petrov S.V. Obespechenie bezopasnosti obrazovatel'noj organizacii: Uchebnoe posobie dlya vuzov / red. S.V. Petrov. 3-e izd., ispr. i dop . Elektron. izdan. – Moskva: YUrajt, 2022. 189 s.

7. Psihologicheskie tekhnologii formirovaniya i ocenki bezopasnoj obrazovatel'noj sredy: uchebno-metodicheskoe posobie / pod nauchnoj red. I.A. Baevoj, S.V. Tarasova. – Gatchina: Izd-vo GIEFPT, 2021. 276 s.

8. Safonova M.V. Psihologicheski bezopasnaya distancionnaya obrazovatel'naya sreda: k voprosu vyyavleniya komponentov monitoringa i ocenki / Safonova M.V., Slyusareva A.E. // Obzor pedagogicheskih issledovanij. 2024. T. 6. № 8. S. 84-91.

9. Teoreticheskie osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: uchebnoe posobie / T.G. Gazizulin, A.V. Kravchenko; pod obshch. red. N.E. Simonova. Moskva: MPGU, 2025. 280 s.

DOI: 10.55090/19980736_2026_2_18_24

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СТУДЕНТОВ: МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

STUDENT INFORMATION SAFETY: METHODS OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS

Гурова Оксана Николаевна, ассистент Департамента техносферной безопасности Аграрно-технологического института ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», аспирант АНО ВО «Институт деловой карьеры», ORCID: 0009-0007-5841-0124
gaponenko-on@rudn.ru

Тимофеева Лилия Львовна, д.п.н., доцент, профессор кафедры общей и специальной педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», профессор кафедры педагогики и психологии ОАНО ВО «Институт деловой карьеры», академик Международной академии наук экологии, безопасности человека и природы. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7944-9796
timof3@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрена проблема педагогической диагностики информационной безопасности студентов в условиях цифровизации высшего образования. Проанализированы теоретические основы обеспечения информационной безопасности личности как педагогического феномена, выделены ключевые подходы к ее пониманию. Систематизированы отечественные и зарубежные методы диагностики сформированности информационной безопасности обучающихся. Показаны возможности и ограничения каждого из имеющихся подходов. Обоснованы перспективные варианты отбора диагностического инструментария для российского высшего образования.
Ключевые слова: информационная безопасность личности, отечественные и зарубежные подходы к педагогической диагностике безопасности в инфосфере, студенты вузов.

Gurova O.N. Assistant, Department of Technosphere Safety, Agrarian and Technological Institute, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba; Postgraduate Student, Institute of Business Career, ORCID: 0009-0007-5841-0124

Timofeeva L.L., Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor at the Department of General and Special Pedagogy, Moscow Psychologic-social University, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of Business Career, Academician of the International Academy of Sciences of Ecology, Human Safety and Nature. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7944-9796.

Abstract. The article examines the problem of pedagogical diagnostics of students' information security in the context of the digitalization of higher education. It analyzes the theoretical foundations of ensuring personal information security as a pedagogical phenomenon and identifies key approaches to its understanding. The work systematizes domestic and foreign methods for diagnosing the development of students' information security. The capabilities and limitations of each existing approach are shown. Promising approaches to the selection of diagnostic tools for Russian higher education are substantiated.
Keywords: **personal information security, domestic and foreign approaches to pedagogical diagnostics of security in** the infosphere, university students.

Введение

Цифровая трансформация высшего образования изменила характер взаимодействия студентов с информационной средой. Молодые люди ежедневно обрабатывают значительные объемы сведений, пользуются облачными сервисами и социальными сетями, участвуют в дистанционных форматах обучения. Параллельно растет число информационных угроз, с которыми они сталкиваются, – от фишинговых атак и утечки персональных сведений до психологического манипулирования в цифровом пространстве.

В системе российского образования задачи создания надежных научно-педагогических и методических механизмов обеспечения информационной безопасности субъектов образовательного процесса приобретают стратегическое значение. В.П. Поляков и Ю.А. Романенко подчеркивают, что полноценная подготовка выпускников с высоким уровнем информационной культуры возможна лишь при условии учета всех аспектов информационной безопасности личности, а педагогическое сопровождение этих вопросов необходимо на каждом уровне образования, включая вузовский [1]. Вместе с этим на сегодняшний день в науке не представлены системные подходы к обучению студенческой молодежи в сфере обеспечения информационной безопасности (далее – ИБ), не разработаны механизмы

повышения уровня безопасности информационной образовательной среды (далее – ИОС).

Исследователи фиксируют ряд противоречий, характеризующих современный этап развития системы образования:

– между потребностью обучающихся в информационно-психологической безопасности и состоянием ИОС [4], объективным наличием в ней множества актуальных угроз для физического и психического здоровья студентов, их социализации и развития;

– между задачами обучения будущих специалистов в сфере обеспечения ИБ (на производстве, в повседневной жизни), отраженными в федеральных государственных образовательных стандартах (далее – ФГОС), и содержанием образовательных программ высшего образования.

Наличие данных противоречий определяет *актуальность* проводимого нами исследования, ориентированного на поиск путей оптимизации работы вузов по повышению компетентности студентов в сфере обеспечения ИБ. *Объектом исследования* выступает процесс формирования компетентности в сфере ИБ обучающихся в высшей школе, предметом – совокупность организационно-педагогических условий, определяющих эффективность данного направления работы.

В данной статье мы рассмотрим один из аспектов обозначенного нами проблемного поля – отсутствие диагностического инструментария, позволяющего объективно и разносторонне оценить уровень компетентности обучающихся в сфере информационной безопасности. *Цель* настоящей статьи состоит в систематизации и критическом анализе методов педагогической диагностики сформированности информационной безопасности как характеристики студентов. В качестве основных *задач* определены: выявление сути информационной безопасности как педагогического феномена; анализ теоретических основ формирования компетентности в сфере ИБ; систематизация отечественных и зарубежных диагностических подходов, обоснование перспективных направлений отбора инструментария.

Формирование основ информационной безопасности студентов как педагогическая проблема

Понятие «информационная безопасность личности» получило развитие в педагогической науке на рубеже XX–XXI веков. Именно в студенческом возрасте, на фоне возрастающей социальной активности, проблема ИБ становятся значимой. Расширение круга коммуникаций, освоение новых цифровых платформ, самостоятельное принятие решений в информационном пространстве делают студентов одновременно самыми активными пользователями и наиболее уязвимой аудиторией.

Первоначально понятие «ИБ» рассматривалось преимущественно в контексте защиты субъектов образовательного процесса от негативного воздействия информационной среды. С течением времени содержание понятия расширилось, включив не только ограждение от вредоносного контента, но и формирование у обучающихся устойчивых навыков безопасного поведения в цифровом пространстве.

В.А. Петрова, анализируя различные аспекты проблемы ИБ личности, выделяет три подхода к пониманию ее сущности. Запретительный подход акцентирует внимание на характеристиках среды и направлен на ограничение доступа к потенциально опасному контенту. Личностно-ресурсный подход сосредоточен на развитии внутренних качеств личности, позволяющих противостоять информационным угрозам. Интегративный подход объединяет средовые и личностные факторы, рассматривая информационную безопасность как способ взаимодействия личности с информационной средой [2].

С позиции педагогической науки интегративный подход представляется наиболее продуктивным, поскольку объединяет два взаимодополняющих вектора воздействия. Запретительные меры без развития критического мышления формируют у студента пассивную позицию; личностные ресурсы без внешних условий безопасности среды оказываются недостаточными при столкновении с профессионально организованными информационными атаками. По нашему мнению, именно синтез рассматриваемых компонентов создает основание для разработки комплексного диагностического инструментария. Формирование компетентности в сфере ИБ обучающихся в вузе предполагает опору на герменевтический подход и механизмы смыслообразования, обеспечивающие освоение студентами умения воспринимать, выявлять и оценивать информационные риски через текстовую деятельность [2].

В информационной подготовке студентов необходимо учитывать социальные, правовые, технологические и секьюритологические аспекты [1]. Подобный многоаспектный взгляд указывает на то, что и диагностика информационной безопасности не может ограничиваться измерением лишь технических знаний. Секьюритологический компонент информационной культуры рассматривается В.П. Поляковым и Ю.А. Романенко как системообразующий элемент информационной подготовки. Его неразвитость может привести к разрушению всей системы ИБ, даже если остальные компоненты информационной культуры сформированы на высоком уровне.

Информационно-психологическая составляющая безопасности в вузовском контексте изучается Л.А. Байковой и Р.Е. Матвеевым [3]. Авторы подчеркивают, что модель педагогического сопровождения должна опираться на психофизиологические особенности обучающихся и включать диагностически-результативный блок с критериями, уровнями и результатами сформированности навыков компетентности в сфере ИБ [3]. Без такого блока формирующая работа лишается обратной связи и механизмов коррекции.

Анализ теоретических основ обучения в области ИБ позволяет зафиксировать методологическое расхождение между двумя исследовательскими традициями,

сложившимися в отечественной науке. Первая традиция, восходящая к работам в области ИБ технических систем, оперирует категориями угроз, уязвимостей и защитных механизмов, перенося их на личность по аналогии с защитой информационного объекта. В рамках этой логики студент рассматривается преимущественно как носитель определенного набора компетенций, а диагностика сводится к проверке того, насколько полно данный набор сформирован. Вторая традиция, развиваемая в русле психолого-педагогических исследований, исходит из субъектности обучающегося и понимает ИБ не как состояние защищенности, а как процесс активного взаимодействия личности с информационной средой. Диагностика в этом случае направлена не столько на «измерение знаний», сколько на понимание того, каким образом индивид воспринимает, интерпретирует и преодолевает информационные риски.

Структура и компоненты информационной безопасности студентов как основания для отбора диагностического инструментария

На основании анализа педагогической литературы в структуре информационной безопасности студентов можно выделить четыре компонента: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный и рефлексивный.

Когнитивный компонент охватывает знания об информационных угрозах, способах защиты персональных сведений, правовых нормах обращения с информацией и принципах безопасного поведения в сетевом пространстве. Мотивационно-ценностный компонент отражает осознание значимости информационной безопасности, готовность соблюдать нормы цифровой этики и стремление к развитию собственной информационной культуры. Деятельностный компонент проявляется в конкретных действиях и навыках: способности распознавать фишинговые сообщения, управлять настройками конфиденциальности, применять средства защиты. Рефлексивный компонент предполагает способность к самоанализу собственного поведения в цифровой среде и оценке последствий своих информационных решений.

О.Н. Курмакаева и А.А. Милютина выделяют три блока в модели педагогического сопровождения формирования ИБ обучающихся: целевой, содержательный и диагностически-результативный [4]. Целевой блок определяет цели, задачи и принципы формирования навыков безопасного поведения в информационной (или цифровой) среде. Содержательный – охватывает ресурсы, формы и методы работы, среди которых метод образовательных событий и проектная деятельность выделяются в качестве перспективных инструментов. Диагностически-результативный блок устанавливает критерии и уровни сформированности ИБ [4], обеспечивая обратную связь в процессе обучения.

Выбор приоритетных компонентов ИБ для диагностики зависит от целей социальной группы или контекста образовательной среды. Для студенческой аудитории, по нашему мнению, наибольшее значение имеет деятельностный компонент, поскольку именно реальное поведение в цифровой среде определяет фактическую защищенность личности. Когнитивный компонент необходим, однако исследования зарубежных авторов показывают, что знание правил далеко не всегда трансформируется в безопасное поведение [10]. Мотивационно-ценностный компонент выполняет роль связующего звена между знанием и действием, а рефлексивный компонент обеспечивает устойчивость сформированных навыков в меняющихся условиях цифровой среды.

Помимо названных компонентов целесообразно рассмотреть эмоционально-регуляторный аспект ИБ. Значительная часть успешных атак с использованием методов социальной инженерии основана на эксплуатации эмоциональных состояний: страха, срочности, любопытства, сочувствия. Обучающийся, обладающий развитым эмоциональным самоконтролем, способен распознать попытку манипуляции путем рефлексии собственного эмоционального отклика. Диагностика эмоционально-регуляторных ресурсов личности в контексте информационных угроз представляет собой малоизученное, но перспективное направление, которое могло бы обогатить существующий инструментарий оценки сформированности компетентности в сфере ИБ.

Методы педагогической диагностики компетентности студентов в сфере информационной безопасности

Отечественная педагогическая традиция в области диагностики ИБ развивается на пересечении нескольких направлений. Значительное влияние на формирование инструментария оказали исследования И.А. Баевой, разработавшей методику психологической диагностики безопасности образовательной среды. В рамках предложенного подхода определены критерии и показатели безопасности среды, а также создан инструментарий для мониторинга, включающий опросные методики и экспертные оценки [5]. Методика И.А. Баевой ориентирована прежде всего на психологическую безопасность школьной среды, однако заложенные в ней принципы экспертизы среды по критериям безопасности могут быть адаптированы и к вузовскому контексту, в том числе применительно к информационной составляющей.

Существенный вклад в развитие диагностического инструментария внесла Г.У. Солдатова с коллегами, предложив «Индекс цифровой компетентности» (далее – ИЦК). Инструмент позволяет оценить четыре компонента цифровой компетентности: знания, умения, мотивацию и ответственность (безопасность). Оценка проводится в четырех сферах деятельности: работа с контентом, коммуникация, потребление и техносфера. Компонент ответственности и безопасности является ключевым в структуре индекса, что делает ИЦК применимым для задач диагностики информационной безопасности. Верифицированы краткая и скринин-

говая версии индекса, позволяющие проводить экспресс-оценку [6].

Применительно к педагогическому сопровождению формирования ИБ в исследованиях используются традиционные диагностические методы: наблюдение, описание, беседа. На основе наблюдения за поведением обучающихся в информационном пространстве и бесед с ними определяется формат педагогического сопровождения, а результаты позволяют корректировать содержание работы [4]. Преимущество подобных методов заключается в их доступности и возможности получить качественные данные о поведении студентов в естественных условиях. Ограничением остается субъективность интерпретации получаемых результатов и трудность обеспечения надежности при массовом использовании.

А.А. Малюк и О.Ю. Полянская, анализируя зарубежный опыт формирования культуры информационной безопасности, указывают на критически низкий уровень информационной грамотности пользователей при быстро возрастающей интенсивности использования глобальных сетей. Авторы подчеркивают необходимость междисциплинарного подхода при обучении информационной безопасности, привлекающего ресурсы философии, социологии, психологии и педагогики [7]. Такая установка распространяется и на диагностический блок такой системы обучения, так как корректная оценка ИБ обучающихся требует учета не только технических, но и социально-психологических аспектов их взаимодействия с информационной средой.

Одним из перспективных направлений оценки сформированности ИБ выступает мониторинг цифрового профиля обучающихся. Л.Е. Осипенко, Ю.В. Козицына и А.В. Коротков показывают, что умение безопасно применять сетевые технологии и контролировать наполнение собственного цифрового профиля становится востребованным качеством социализированной личности. Цифровой след, оставляемый студентами в образовательных платформах и социальных сетях, может служить основой для педагогической диагностики, если его анализ осуществляется при соблюдении этических норм и с согласия обучающихся [8].

Обобщая рассмотренные подходы к диагностике сформированности ИБ, представленные в отечественной науке, следует отметить, что их сильной стороной является внимание к личностному развитию студента и внешнему контексту его взаимодействия с информационной средой. Вместе с тем, ощущается дефицит инструментов, обеспечивающих получение надежных количественных характеристик изучаемого феномена, прошедших психометрическую проверку. Преобладание качественных методов при несомненной содержательной глубине ограничивает возможности сравнительных исследований и мониторинга динамики формирования ИБ.

Зарубежная практика диагностики ИБ студентов характеризуется стремлением к разработке стандартизированных шкал, прошедших статистическую валидацию. Одной из наиболее известных является модель KAB (Knowledge – Attitude – Behaviour – знания – отношения – поведение), впервые предложенная H. Kruger и W. Kearney в 2006 году для измерения осведомленности в области ИБ. W.C.H. Hong с коллегами разработали расширенную версию модели KAB, включающую социальный уровень образования в качестве модерирующей переменной. Примененный ими опросник HAIS-Q (Human Aspects of Information Security Questionnaire – Анкета по человеческим факторам информационной безопасности) продемонстрировал высокую внутреннюю согласованность при сравнительной диагностике знаний, установок и поведения студентов первых – третьих курсов, выпускников и работающих специалистов [10].

В 2024 году L. Bognár и L. Bottyán разработали шкалу личной осведомленности о кибербезопасности, ориентированную на университетскую аудиторию. Авторы выделили пять измерений поведения студентов: цифровые пароли, поведение в Интернете, меры предосторожности в рамках кибербезопасности, безопасность мобильных телефонов и контроль личной информации. Валидированная шкала может использоваться образовательными организациями для выявления конкретных зон риска в осведомленности обучающихся и целенаправленного проектирования программ обучения [9].

T. Alharbi и A. Tassaddiq при оценке осведомленности студентов университета использовали дисперсионный анализ, критерии Кайзера – Мейера – Олкина и Бартлетта для проверки структурной валидности опросника. Полученные результаты показали, что пассивные методы повышения осведомленности (информационные рассылки, устные презентации) недостаточны для формирования устойчивых навыков безопасного поведения. Авторы рекомендуют комбинировать пассивные и активные (тренинги, интервью, симуляции) подходы, что имеет важное значение и для диагностики: оценка знаний в формате теста не тождественна оценке поведения в реальных ситуациях [11].

A. Alqarni в исследовании 2025 года разработал три диагностических инструмента: шкалы осведомленности о кибербезопасности, восприятия киберугроз и защитного поведения в области данных. С помощью факторного анализа и структурного моделирования было установлено, что осведомленность о кибербезопасности положительно предсказывает восприятие угроз, которое, в свою очередь, выступает медиатором между осведомленностью и защитным поведением. Модерирующее влияние показывает продолжительность использования Интернета: при более длительном онлайн-опыте связь между осведомленностью и поведением усиливается [12].

Инструменты, предложенные зарубежными исследователями, отличаются методологической строгостью и ориентацией на количественные показатели. Их ограничением является культурная специфичность: большинство шкал создавалось для англоязычных или ближневосточных контекстов и не проходило адапта-

цию к российской образовательной среде. Кроме того, акцент на технической стороне кибербезопасности нередко оставляет за рамками диагностики информационно-психологический аспект, значимый для отечественной педагогической традиции.

Сопоставление отечественных и зарубежных диагностических традиций позволяет увидеть две несовпадающие, но взаимодополняющие логики. Отечественные исследователи идут от целостного понимания личности и образовательной среды, используя качественные и экспертные методы и уделяя внимание ценностным и смысловым структурам. Зарубежные авторы движутся от операционализации конкретных конструктов к их измерению с использованием стандартизированных опросников с последующей статистической верификацией.

Полагаем, что ни одна из групп подходов в изолированном виде не может считаться исчерпывающей. Качественные методы, принятые в российской педагогике, позволяют уловить глубинные мотивационные и ценностные характеристики, которые теряются при стандартизированном тестировании. Количественные инструменты зарубежных коллег обеспечивают воспроизводимость результатов и возможность сравнительных исследований. Оптимальная стратегия диагностики, по нашему убеждению, предполагает интеграцию обоих подходов. Стандартизированный опросник может использоваться для скрининга на первом (констатирующем) этапе исследования, а качественные методы (наблюдение, беседа, анализ образовательных событий) позволят углубить и уточнить полученную картину.

Сравнительный анализ позволяет выявить еще одну важную дихотомию – между диагностикой состояния и диагностикой процесса. Большинство рассмотренных инструментов, как отечественных, так и зарубежных, ориентировано на констатирующую диагностику: они фиксируют уровень информационной безопасности студента в определенный момент времени. Между тем для задач педагогического сопровождения не менее значима процессуальная диагностика, позволяющая отслеживать динамику формирования безопасного поведения и выявлять механизмы его становления. Разовое измерение уровня осведомленности информативно, но оно не отвечает на вопрос о том, каким образом и под влиянием каких факторов этот уровень меняется. Процессуальная диагностика предполагает использование лонгитюдных дизайнов и повторных измерений, что существенно усложняет исследовательскую процедуру. Вместе с тем она позволяет решать задачи, недоступные для констатирующего подхода. В частности, повторные измерения до и после педагогического воздействия дают возможность оценить эффективность конкретных образовательных программ и выявить их влияние на различные компоненты ИБ. Например, может оказаться, что курс лекций повышает показатели по когнитивному компоненту, но не влияет на деятельностный, тогда как тренинг с имитацией фишинговых атак оказывает воздействие именно на поведенческие аспекты компетентности в сфере ИБ.

Перспективные подходы к отбору диагностического инструментария

Существующий разрыв между отечественными и зарубежными диагностическими подходами к формированию инструментария исследований в рассматриваемой нами сфере может быть преодолен путем адаптации зарубежных шкал к условиям российского высшего образования. Прежде всего речь идет о шкале L. Bognár и L. Bottyán [9] и расширенной модели KAB [10], которые при условии лингвистической и культурной адаптации могут стать основой для количественной оценки ИБ российских студентов. Процедура адаптации должна включать обратный перевод, экспертную оценку содержательной валидности и пилотное тестирование на российской выборке с последующим факторным анализом.

Концептуальная модель, предложенная R. Armas и H. Taherdoost, заслуживает внимания в контексте проектирования диагностических систем для российских вузов. Модель включает компоненты развития осведомленности, интеграции в учебный процесс, предоставления и распространения обучающих материалов и оценки результатов [13]. Ее адаптация предполагает учет специфики российской системы образования, в том числе нормативных требований к обеспечению ИБ в образовательных организациях и роли педагогического сопровождения.

Развитие цифровых инструментов мониторинга открывает новые возможности для диагностики. Анализ цифрового следа студента в образовательной платформе может дать объективные показатели, связанные с его поведением: частота обновления паролей, реакция на имитацию фишинговых сообщений, настройки приватности в учебных и коммуникативных сервисах. Такие данные дополняют результаты опросных методик, позволяя сопоставлять декларируемое поведение с фактическим.

Разработка диагностической системы для российского вуза неизбежно сталкивается с рядом методологических и организационных вызовов, которые необходимо проанализировать. Первый из них связан с проблемой стандартизации. В отсутствие единого федерального стандарта информационной безопасности обучающихся каждый вуз вынужден самостоятельно определять содержание и критерии оценки. Это приводит к несопоставимости результатов, полученных в разных образовательных организациях, и затрудняет формирование единой картины состояния информационной безопасности студенческой молодежи в масштабах страны. Разработка рамочного стандарта диагностики, допускающего вариативность конкретных инструментов при сохранении единства измеряемых конструктов и методологических принципов, представляется первоочередной задачей.

Второй вызов имеет этический характер. Мониторинг цифрового следа студента, при всей его диагностической информативности, порождает серьезные

вопросы о границах допустимого вмешательства образовательной организации в информационное поведение обучающегося. Грань между педагогической диагностикой и цифровой слежкой может оказаться неочевидной, и ее преодоление способно подорвать доверие между студентами и преподавателями. По нашему мнению, любые формы мониторинга цифрового поведения должны осуществляться при обязательном информированном согласии обучающихся, на анонимной основе и с четко определенными целями, исключающими использование полученных данных для оценки академической успеваемости или дисциплинарных санкций. Диагностика компетентности ИБ должна быть инструментом поддержки студента, а не контроля над ним.

Третий вызов связан с подготовкой педагогических кадров. Использование сложных диагностических инструментов, включающих факторный анализ, структурное моделирование и анализ цифрового следа, предъявляет высокие требования к квалификации преподавателей. В настоящее время большинство педагогов российских вузов не обладает необходимыми компетенциями в области психометрии и анализа данных, что создает риск некорректного использования инструментов и неверной интерпретации результатов. Преодоление этого разрыва возможно путем создания специализированных программ повышения квалификации, а также разработки автоматизированных диагностических платформ, которые берут на себя функцию обработки данных, предоставляя педагогу готовые профили и рекомендации.

Наконец, четвертый вызов обусловлен междисциплинарным характером ИБ как объекта диагностики. Инструментарий, разработанный в рамках одной дисциплинарной традиции – будь то педагогика, психология или компьютерные науки, – неизбежно редуцирует сложность феномена. Создание полноценной диагностической системы требует конвергенции дисциплинарных перспектив как на уровне теоретических моделей, так и конкретных методик. Подобная конвергенция достижима только при условии создании междисциплинарных исследовательских коллективов, включающих педагогов, психологов и специалистов по информационной безопасности. Именно такие объединения способны создать содержательно адекватный, методологически надежный и практически применимый в условиях массового высшего образования инструментарий.

Для российского вуза оптимальный диагностический комплекс, с нашей точки зрения, мог бы включать три уровня. Первый уровень представляет собой скрининг, реализуемый посредством использования адаптированного стандартизированного опросника. Второй – предполагает углубленную диагностику на основе метода образовательных событий, кейсов и деловых игр, позволяющих наблюдать поведение студентов в имитируемых ситуациях информационных угроз. Третий уровень ориентирован на мониторинг, реализуемый путем анализа цифрового следа с учетом этических стандартов и информированного согласия обучающихся.

Заключение

Проведенный анализ позволяет сформулировать ряд выводов. Информационная безопасность студентов является многокомпонентным феноменом, включающим когнитивные, мотивационно-ценностные, деятельностные и рефлексивные составляющие. Ее диагностика не может быть сведена к проверке знаний и требует комплексного подхода.

Отечественная педагогическая традиция обеспечивает содержательную основу для диагностики – методики оценки безопасности образовательной среды, индексы цифровой компетентности, качественные методы (наблюдения, беседы и др.). Ограничением остается дефицит количественных инструментов. Зарубежные исследования предоставляют стандартизированные шкалы и модели, прошедшие статистическую верификацию, однако они требуют культурной адаптации.

Перспективным направлением выступает интеграция отечественных и зарубежных подходов в рамках многоуровневой диагностической системы, сочетающей стандартизированный скрининг, формирующую диагностику в ходе образовательных событий и мониторинг цифрового поведения. Реализация подобной системы потребует координированных усилий педагогов, психологов и специалистов в области информационных технологий, а также дальнейших эмпирических исследований, направленных на валидацию диагностических инструментов в условиях российских вузов.

Список источников и литературы

1. Поляков В.П., Романенко Ю.А. Педагогическое сопровождение вопросов информационной безопасности личности в отечественном образовании // Труды Международного симпозиума «Надежность и качество». – Пенза: Пензенский государственный университет, 2018. – Т. 1. – С. 64–67.

2. Петрова В.А. Проблема информационной безопасности личности в современной педагогической науке и образовательной практике // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4 (169). – С. 120–125.

3. Байкова Л.А., Матвеев Р.Е. Проблемы психолого-педагогического сопровождения формирования информационно-психологической безопасности обучающихся в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28, № 1. – С. 155–162.

4. Курмакаева О.Н., Милютина А.А. Пути формирования навыков информационной безопасности обучающихся // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 4 (170). – С. 91–108.

5. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография. – Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с.

6. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность российских подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. – Москва: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.

7. Малюк А.А., Полянская О.Ю. Зарубежный опыт формирования в обществе культуры информационной безопасности // Безопасность информационных технологий. – 2016. – Т. 23, № 4. – С. 25–37.

8. Осипенко Л.Е., Козицына Ю.В., Коротков А.В. Цифровой профиль школьника: потенциальные возможности и безопасность цифровой социализации // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 8. – С. 158–163.

9. Bognár L., Bottyán L. Evaluating Online Security Behavior: Development and Validation of a Personal Cybersecurity Awareness Scale for University Students // Education Sciences. – 2024. – Vol. 14, no. 6. – Article 588.

10. Hong W.C.H., Chi C., Liu J., Zhang Y., Lei V.N.-L., Xu X. The influence of social education level on cybersecurity awareness and behaviour: a comparative study of university students and working graduates // Education and Information Technologies. – 2023. – Vol. 28, no. 1. – P. 439–470.

11. Alharbi T., Tassaddiq A. Assessment of Cybersecurity Awareness among Students of Majmaah University // Big Data and Cognitive Computing. – 2021. – Vol. 5, no. 2. – Article 23.

12. Alqarni A. The relationship between cybersecurity awareness and data protection behaviors among Saudi secondary school students: the mediating role of cyber threat perception and the moderating role of internet usage duration // Humanities and Social Sciences Communications. – 2025. – Vol. 12. – Article 1837.

13. Armas R., Taherdoost H. Building a Cybersecurity Culture in Higher Education: Proposing a Cybersecurity Awareness Paradigm // Information. – 2025. – Vol. 16, no. 5. – Article 336.

List of sources and references

1. Polyakov V.P., Romanenko Yu.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie voprosov informacionnoj bezopasnosti lichnosti v otechestvennom obrazovanii // Trudy Mezhdunarodnogo simpoziuma «Nadezhnost' i kachestvo». – Penza: Penzenskij gosudarstvennyj universitet, 2018. – T. 1. – S. 64–67.

2. Petrova V.A. Problema informacionnoj bezopasnosti lichnosti v sovremennoj pedagogicheskoj nauke i obrazovatel'noj praktike // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2016. – No. 4 (169). – S. 120–125.

3. Bajkova L.A., Matveev R.E. Problemy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya formirovaniya informacionno-psihologicheskoj bezopasnosti obuchayushchihsya v vuze // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2022. – T. 28, no. 1. – S. 155–162.

4. Kurmakaeva O.N., Milyutina A.A. Puti formirovaniya navykov informacionnoj bezopasnosti obuchayushchihsya // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. – 2022. – No. 4 (170). – S. 91–108.

5. Baeva I.A. Psihologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii: monografiya. – Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «SOYUZ», 2002. – 271 s.

6. Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Zotova E.Yu. Cifrovaya kompetentnost' rossijskih podrostkov i roditelej. Rezul'taty vserossijskogo issledovaniya. – Moskva: Fond Razvitiya Internet, 2013. – 144 s.

7. Malyuk A.A., Polyanskaya O.Yu. Zarubezhnyj opyt formirovaniya v obshchestve kul'tury informacionnoj bezopasnosti // Bezopasnost' informacionnyh tekhnologij. – 2016. – T. 23, no. 4. – S. 25–37.

8. Osipenko L.E., Kozicyna Yu.V., Korotkov A.V. Cifrovoj profil' shkol'nika: potencial'nye vozmozhnosti i bezopasnost' cifrovoj socializacii // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. – 2022. – No. 8. – S. 158–163.

9. Bognár L., Bottyán L. Evaluating Online Security Behavior: Development and Validation of a Personal Cybersecurity Awareness Scale for University Students // Education Sciences. – 2024. – Vol. 14, no. 6. – Article 588.

10. Hong W.C.H., Chi C., Liu J., Zhang Y., Lei V.N.-L., Xu X. The influence of social education level on cybersecurity awareness and behaviour: a comparative study of university students and working graduates // Education and Information Technologies. – 2023. – Vol. 28, no. 1. – P. 439–470.

11. Alharbi T., Tassaddiq A. Assessment of Cybersecurity Awareness among Students of Majmaah University // Big Data and Cognitive Computing. – 2021. – Vol. 5, no. 2. – Article 23.

12. Alqarni A. The relationship between cybersecurity awareness and data protection behaviors among Saudi secondary school students: the mediating role of cyber threat perception and the moderating role of internet usage duration // Humanities and Social Sciences Communications. – 2025. – Vol. 12. – Article 1837.

13. Armas R., Taherdoost H. Building a Cybersecurity Culture in Higher Education: Proposing a Cybersecurity Awareness Paradigm // Information. – 2025. – Vol. 16, no. 5. – Article 336.

DOI: 10.55090/19980736_2026_2_25_31

ПСИХОТИП КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИКИ: ПЯТЬ БАЗОВЫХ ТИПОВ И ПРИНЦИПЫ ИХ ВЫДЕЛЕНИЯ

PSYCHOTYPE AS A WAY OF MENTAL ORGANIZATION: FIVE BASIC TYPES AND PRINCIPLES OF THEIR IDENTIFICATION

Воробьев Сергей Валентинович, кандидат медицинских наук, профессор; ФГБОУ ВО Московский педагогический государственный университет, профессор кафедры фундаментальной медицины и реабилитации Институт физической культуры, спорта и здоровья.
✉ sv.vorobev@mpgu.su

Шонус Дарья Харлампиевна, канд. мед. наук, доцент, заведующая кафедрой фундаментальной медицины и реабилитации, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет.
✉ dkh.shonus@mpgu.su

Каюмова Камилла Маратовна, студентка Института Иностранных языков, 1 курс, ФГБОУ ВО Московский педагогический государственный университет.
✉ km_kayumova@student.mpgu.edu

Аннотация: В статье предлагается новый подход к пониманию психотипа как устойчивого способа организации психики и регуляции поведения. На основе критического анализа существующих типологий выделяются пять базовых психотипов (истероидный, шизоидный, параноидный, эпилептоидный, астеноневротический), каждый из которых определяется ведущим механизмом компенсации внутренней неопределённости. Обосновывается, что количество типов ограничено не эмпирическими наблюдениями, а качественным разнообразием фундаментальных механизмов психической стабилизации.
Ключевые слова: Психотип, психическое здоровье, ригидность, неопределённость, истероид, шизоид, параноид, эпилептоид, астеноневротик.

Vorobyov S.V., Candidate of Medical Sciences, Professor; Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Moscow Pedagogical State University, Professor of the Department of Fundamental Medicine and Rehabilitation, Institute of Physical Culture, Sports and Health.

Shonus D.K., Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Fundamental Medicine and Rehabilitation, MPSU.

Kayumova K.M., student of Institute of Foreign Languages, 1 grade, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Moscow Pedagogical State University.

Abstract: The article proposes a new approach to understanding psychotype as a stable way of organizing the psyche and regulating behavior. Based on a critical analysis of existing typologies, five basic psychotypes are identified (hysteroid, schizoid, paranoid, epileptoid, asthenoneurotic), each defined by the leading mechanism of compensation

Попытки классифицировать людей по устойчивым психологическим особенностям сопровождают историю человеческой мысли на протяжении многих веков. От античных представлений о темпераментах до современных психологических опросников исследователи неизменно стремились обнаружить закономерности, которые позволили бы объяснять различия между людьми и прогнозировать их поведение. [1] Проблема типологии личности традиционно связана с попыткой выделить устойчивые формы психической организации, которые объясняли бы три фундаментальных феномена человеческого существования: вариативность поведения в сходных ситуациях, качественное своеобразие эмоционального реагирования на различные стимулы и предпочтительные способы адаптации к стрессу, болезни и жизненным вызовам [12].

Ответить на подобные вопросы через перечисление отдельных психологических качеств оказывается затруднительно.

Однако несмотря на большое количество существующих психотипологий, до настоящего времени остаётся открытым вопрос о том, что именно следует считать основанием для выделения психотипов. Различные авторы используют разные критерии: особенности поведения, акцентуации характера, наборы личностных черт, диагностические признаки психических расстройств или статистически выделенные факторы личности. В результате возникает множество классификаций, которые нередко противоречат друг другу и по-разному отвечают на вопрос о природе психологических различий между людьми.

Поэтому, прежде чем предлагать новую психотипологию, необходимо рассмотреть ограничения суще-

ствующих подходов и определить, каким требованиям должна соответствовать научно обоснованная классификация психических типов.[2, 9]

Исторически многие психотипологии выросли из психиатрии. Поэтому в них часто оказывается размыта граница между вариантом нормы и психическим расстройством. Особенно хорошо это заметно в работах Ганнушкина, Леонгарда и Личко. Одни и те же конструкции психики могут рассматриваться то как вариант нормы, то как акцентуация, то как психопатия, различаясь главным образом степенью выраженности. Такой подход создаёт серьёзную теоретическую проблему. Если психотип представляет собой вариант нормы, то он должен описывать особенности психической организации независимо от наличия или отсутствия болезни. Если же психотип является смягчённой формой психопатологии, то возникает вопрос о том, почему именно психические расстройства должны служить основанием для классификации всех людей. Во многих существующих моделях этот вопрос остаётся нерешённым.

Современные классификации психических расстройств DSM и МКБ содержат отдельный раздел расстройств личности, который также представляет собой своеобразную типологию устойчивых способов психического функционирования, хотя и рассматривает их исключительно в рамках психопатологии [13,14,15].

Принципиально иной подход представлен современными психометрическими теориями. Наиболее известной является пятифакторная модель личности (Big Five), включающая экстраверсию, доброжелательность, добросовестность, нейротизм и открытость опыту.

Однако решение проблемы психической нормы оказалось вынесенным за пределы модели. Big Five позволяет описывать личностные особенности, но не отвечает на вопрос о том, какие варианты функционирования являются психологически здоровыми.

Ещё одной существенной проблемой является смешение различных уровней описания человека. Темперамент описывает динамические особенности психических процессов. Черты личности отражают устойчивые психологические свойства. Поведение является внешним проявлением внутренних механизмов. Сами же психические механизмы представляют собой способы организации переживаний, мышления и регуляции поведения. Когда эти уровни смешиваются между собой, типология начинает описывать одновременно причины и их следствия, что существенно снижает её объяснительную ценность.

Практически каждая психотипология предлагает собственное число типов. У одних авторов их восемь, у других десять, у третьих шестнадцать, у четвёртых ещё больше. При этом вопрос о том, почему типов именно столько, как правило, остаётся без ответа. Количество типов зачастую определяется не логикой самой модели, а удобством классификации или особенностями статистической обработки данных. Однако если психотипы являются объективно существующими способами организации психики, то их количество должно вытекать из теоретических оснований модели.

Пожалуй, наиболее серьёзным недостатком большинства существующих психотипологий является их преимущественно описательный характер. Они достаточно хорошо отвечают на вопрос, как выглядит тот или иной тип личности. Но значительно хуже отвечают на вопросы: почему формируется именно такой тип; какие механизмы лежат в его основе; каким образом возникают психопатологические нарушения; как происходит развитие личности; почему человек изменяется или, наоборот, остаётся неизменным.

После рассмотрения основных ограничений существующих психотипологий возникает закономерный вопрос: что именно следует считать психотипом? Несмотря на широкое распространение самого понятия, в психологической литературе отсутствует единое понимание того, что именно скрывается за этим термином. В различных подходах психотипом называют совокупность личностных черт, характер, темперамент, стиль поведения или набор устойчивых психологических особенностей. Однако подобные определения описывают скорее внешние проявления психической жизни, чем её внутреннюю организацию.

В рамках предлагаемого подхода психотип понимается как относительно устойчивый способ организации переживаний, мышления, мотивации и регуляции поведения, определяющий характер взаимодействия человека с собой, другими людьми и окружающей реальностью. Именно этот способ организации психики создаёт внутреннюю логику личности, связывая в единую систему эмоциональные реакции, способы принятия решений, формы психологической защиты, характерные конфликты и особенности адаптации. Поэтому психотип следует рассматривать не как набор признаков, а как целостную конструкцию психики, различные проявления которой внешне могут выглядеть весьма разнообразно.

Если психотип представляет собой способ организации психики, то возникает важный методологический вопрос: можно ли выделять психотипы на основании наблюдаемого поведения?

На первый взгляд такой подход кажется естественным. Именно поведение наиболее доступно для наблюдения и сравнительно легко поддаётся описанию. Большинство существующих типологий в той или иной степени опираются именно на анализ характерных поступков, привычек и особенностей взаимодействия человека с окружающими. Однако подобный подход сталкивается с серьёзной логической проблемой.

Одно и то же поведение может возникать вследствие совершенно различных психических механизмов. Например, человек может постоянно стремиться находиться в центре внимания. Для одного это будет способом подтверждения собственной значимости и поддержания самооценки. Для другого — средством продвижения важной идеи. Для третьего — попыткой снизить внутреннюю тревогу. Для четвёртого —

инструментом контроля над окружающими. Внешне поведение будет выглядеть сходным, однако внутренние механизмы окажутся принципиально различными. Следовательно, поведение представляет собой лишь внешнее выражение психических процессов. Поэтому предметом психотипологии должна быть не внешняя картина поведения, а структура психической организации, из которой это поведение возникает.

Любая психотипология неизбежно опирается на определённое представление о норме и патологии. Даже если автор прямо не формулирует такого представления, оно всегда присутствует в скрытом виде и определяет логику всей классификации.

В современной психологии и психиатрии отсутствует единое общепринятое определение психического здоровья. Наиболее распространённые подходы определяют его через отсутствие психических расстройств, способность к социальной адаптации, субъективное благополучие или соответствие определённым нормативным критериям. Однако каждое из этих определений сталкивается с серьёзными ограничениями. Отсутствие симптомов ещё не означает психического здоровья, а чувство внутреннего комфорта может сопровождать не только развитие, но и отказ от развития, уход от противоречий и фиксацию на привычных способах существования.

В рамках предлагаемого подхода психическое здоровье понимается как способность психической системы развиваться при столкновении с неопределённостью, противоречием и страданием. Такое определение переносит акцент с текущего состояния человека на свойства самой психической системы.

Психика человека постоянно сталкивается с неопределённостью. Человек никогда не обладает полной информацией о мире, о будущем, о мотивах других людей и даже о самом себе. Его представления неизбежно оказываются неполными, противоречивыми и требующими постоянного уточнения. Поэтому одной из важнейших задач психики становится поддержание устойчивости в условиях неопределённости. Однако различные люди решают эту задачу по-разному. Одни стремятся обрести устойчивость через признание со стороны окружающих. Другие пытаются снизить неопределённость через уход во внутренний мир. Третьи создают жёсткие системы убеждений и объяснений. Четвёртые стремятся установить порядок и контроль. Пятые ищут безопасность через избегание перегрузки и потенциальных угроз. Несмотря на огромное разнообразие человеческих характеров, за ними часто обнаруживаются относительно устойчивые способы стабилизации психической системы. Именно эти способы стабилизации и рассматриваются в данной работе как основание психотипа. Таким образом, психотип определяется ведущим способом компенсации внутренней неопределённости и поддержания психической устойчивости. Внешние особенности личности являются лишь следствием этого более фундаментального механизма.

Если психотип понимать как самостоятельный способ организации психики, то для его выделения должны существовать определённые критерии. Недостаточно обнаружить отдельную черту личности или устойчивую особенность поведения. В рамках предлагаемой модели психотип может считаться самостоятельным только при наличии нескольких обязательных признаков.

Собственная логика переживания. Каждый психотип должен обладать характерным способом восприятия и интерпретации жизненных событий.

Собственный механизм адаптации. Каждый психотип должен иметь специфический способ поддержания психической устойчивости.

Собственная форма ригидности. Поскольку психопатология рассматривается как фиксация определённого способа организации психики, каждый психотип должен иметь собственный вариант такой фиксации.

Собственный спектр психопатологических проявлений. Речь идёт о характерных направлениях возможной декомпенсации. Если психотип представляет собой реальную психическую конструкцию, то его патологическое развитие должно иметь собственную внутреннюю логику.

Собственная динамика развития. Наконец, каждый психотип должен обладать характерными закономерностями развития. Психотип должен объяснять, каким образом человек развивается, какие противоречия становятся для него центральными, какие кризисы возникают наиболее вероятно и какие формы прогресса или регресса возможны для данной психической конструкции.

Таким образом, психотип следует рассматривать как целостную систему, обладающую собственной логикой переживания, собственным способом адаптации, собственной формой ригидности, характерным спектром психопатологических проявлений и закономерностями развития.

Мы предлагаем выделить пять базовых психотипов:

1. Истероидный

Центральной проблемой истероидного психотипа является переживание значимости собственного Я. Для такого человека особую важность приобретает вопрос о собственной ценности, заметности и месте среди других людей. Внутренняя устойчивость оказывается тесно связана с тем, каким образом он воспринимается окружающими.

Основным способом компенсации внутренней неопределённости становится отражение себя через другого человека. Оценки, внимание, восхищение, признание, интерес окружающих начинают выполнять функцию своеобразного психологического зеркала, позволяющего поддерживать целостность представлений о себе.

В норме данный механизм может способствовать развитию коммуникативности, эмоциональной выразительности, способности понимать других людей и высокой социальной активности. При патологической фиксации возникает зависимость от признания. Самооценка начинает полностью определяться внешней реакцией окружающих. В результате человек всё боль-

ше утрачивает способность опираться на собственные критерии значимости и оказывается вынужден постоянно искать подтверждение своей ценности извне.

2. Шизоидный

Центральной проблемой шизоидного психотипа является организация контакта с реальностью и другими людьми. Для данного психотипа внешняя действительность часто воспринимается как источник сложности, противоречий и эмоциональной перегрузки. Значительная часть психической жизни переносится во внутреннее пространство переживаний, размышлений и представлений.

Основным способом компенсации становится уход во внутренний мир. Именно внутренние конструкции обеспечивают ощущение устойчивости и позволяют сохранять автономность независимо от внешних обстоятельств.

В благоприятном варианте данный механизм способствует развитию самостоятельного мышления, способности к абстракции, творчеству и независимости от социального давления. При патологической фиксации происходит постепенное нарастание изоляции. Внутренний мир начинает вытеснять реальные отношения и реальные жизненные задачи. Формируется тенденция к аутизации, при которой психическая устойчивость достигается ценой всё большего разрыва между внутренней и внешней реальностью.

3. Параноидный

Центральной проблемой параноидного психотипа является неопределённость окружающего мира. Неопределённость переживается как источник внутреннего напряжения, требующий преодоления через поиск ясности, закономерности и смысла происходящего.

Основным способом компенсации становится создание непротиворечивой системы убеждений. Человек стремится выстроить целостную картину мира, которая позволяла бы объяснить происходящие события и уменьшить внутреннюю неопределённость.

В адаптивных формах данный механизм способствует целеустремлённости, принципиальности, способности формировать долгосрочные жизненные стратегии и отстаивать значимые идеи. При патологической фиксации убеждения начинают приобретать сверхценный характер. Психическая устойчивость оказывается слишком тесно связана с сохранением определённой картины мира, поэтому любая информация, противоречащая этой картине, начинает отвергаться. Возникает ригидность мышления и неспособность пересматривать собственную позицию даже при очевидном несоответствии её реальности.

4. Эпилептоидный

Центральной проблемой эпилептоидного психотипа является контроль.

Для данного психотипа неопределённость прежде всего связана с риском утраты управляемости происходящего. Поэтому особое значение приобретают порядок, предсказуемость и возможность влиять на ситуацию. Основным способом компенсации становится структурирование и регламентация. Устойчивость достигается через создание правил, границ, иерархий и устойчивых форм организации деятельности.

В адаптивных вариантах данный механизм обеспечивает высокую ответственность, организованность, дисциплину и способность поддерживать стабильность социальных систем. При патологической фиксации контроль начинает превращаться в самоцель. Человек всё меньше способен переносить спонтанность, неоднозначность и изменения. Возникает тенденция к застреванию на порядке, регламенте и власти как универсальных способах снижения внутреннего напряжения.

5. Астеноневротический

Центральной проблемой астеноневротического психотипа является переживание собственной уязвимости.

Такой человек особенно чувствителен к возможным угрозам, перегрузкам, ошибкам и неблагоприятным последствиям своих действий. Внутренняя неопределённость часто переживается через тревогу и ожидание потенциальной опасности.

Основным способом компенсации становится поиск безопасности и избегание чрезмерной нагрузки. Психическая устойчивость достигается за счёт осторожности, предусмотрительности и стремления минимизировать возможные риски.

В благоприятных формах этот механизм способствует развитию внимательности, ответственности, эмпатии, способности учитывать последствия собственных действий и замечать потенциальные проблемы раньше других. При патологической фиксации стремление к безопасности начинает постепенно ограничивать жизненную активность. Всё больше ситуаций воспринимаются как потенциально опасные, а тревога становится главным регулятором поведения. В результате формируется ригидное избегание неопределённости и постепенное сужение жизненного пространства.

Таким образом, все пять психотипов представляют собой различные способы решения одной и той же фундаментальной задачи — поддержания психической устойчивости в условиях внутренней и внешней неопределённости. Они различаются не набором черт характера, а тем механизмом, посредством которого психическая система стремится сохранить свою целостность и снизить внутреннее напряжение. Именно поэтому данные психотипы рассматриваются как базовые формы организации психики, из сочетаний которых могут формироваться более сложные и смешанные варианты личности.

После описания пяти базовых психотипов возникает закономерный вопрос: почему выделяются именно эти психотипы и почему их количество ограничено пятью? Большинство существующих типологий не дают ответа на аналогичный вопрос. Количество типов в них обычно определяется эмпирическими наблюдениями, удобством описания или статистическими процедурами. Вопрос о числе психотипов является не статистическим, а теоретическим.

Пять психотипов — не пять характеров. Каждый психотип представляет собой самостоятельный меха-

низм достижения психической устойчивости: истероидный стабилизирует психику через отражение себя в другом человеке; шизоидный — через автономию внутреннего мира; параноидный — через построение непротиворечивой системы убеждений; эпилептоидный — через контроль и структурирование. астеноневротический — через поиск безопасности и снижение потенциальных угроз.

Поэтому психотипы нельзя рассматривать как перечень качеств личности. Это пять различных способов организации опыта, переживаний и поведения. Именно поэтому различия между психотипами оказываются качественными, а не количественными.

Дополнительным аргументом в пользу выделения именно пяти психотипов является их связь с различными вариантами психопатологической фиксации. Если психотип представляет собой устойчивый способ организации психики, то при утрате пластичности именно этот способ организации будет определять характер патологических проявлений. Именно это и наблюдается в клинической практике.

Истероидной организации психики соответствует истерический спектр психопатологических проявлений [12]. При усилении ригидности механизмы привлечения внимания, подтверждения собственной значимости и зависимости от внешнего отклика начинают определять всю психическую жизнь человека.

Шизоидной организации соответствует шизоидный спектр [12]. При патологической фиксации происходит постепенное усиление отгороженности, ухода во внутренний мир и ослабления контакта с реальностью.

Параноидной организации соответствует параноидный спектр [12]. В этом случае стремление к преодолению неопределённости через систему убеждений приводит к формированию сверхценных идей, подозрительности и ригидности мышления.

Эпилептоидной организации соответствует эпилептоидный спектр [12]. Потребность в контроле и регламентации приобретает чрезмерный характер и начинает определять взаимодействие человека с миром и окружающими людьми.

Астеноневротической организации соответствует тревожно-астенический спектр [12]. Центральное место начинают занимать переживания опасности, уязвимости и истощаемости, а поведение всё больше подчиняется избеганию потенциальных угроз.

Важно подчеркнуть, что речь идёт не о диагностических категориях и не о прямом соответствии психотипа конкретному психическому расстройству. Речь идёт о направлениях патологической фиксации. Каждый психотип обладает собственной формой ригидности и поэтому закономерно связан со своим спектром психопатологических проявлений. Это позволяет рассматривать психопатологию как своеобразное увеличение скрытой конструкции психики, делающее её более заметной для исследования.

Остальные варианты являются комбинациями. Наиболее серьёзное возражение против любой ограниченной психотипологии заключается в очевидном разнообразии человеческих личностей. Действительно, в реальной жизни люди редко соответствуют чистым типам. Однако данный факт не опровергает существование базовых психотипов. Напротив, он подтверждает необходимость различать базовые механизмы и их комбинации. В химии огромное количество веществ возникает благодаря сочетанию относительно небольшого числа элементов. В языке бесконечное количество слов строится из ограниченного числа букв. Аналогичным образом разнообразие человеческих личностей может возникать из сочетания ограниченного числа базовых способов организации психики. Поэтому большинство реально наблюдаемых вариантов личности следует рассматривать как смешанные конструкции. Например, человек может одновременно нуждаться в признании окружающих и стремиться к построению непротиворечивой системы убеждений. В этом случае формируется истероидно-параноидная организация.

В других случаях стремление к контролю может сочетаться с ригидной системой убеждений, формируя эпилептоидно-параноидную конструкцию. Уход во внутренний мир может сочетаться с повышенной чувствительностью к угрозам, образуя шизоидно-астеническую организацию. Количество подобных сочетаний действительно велико. Однако это не означает существования бесконечного числа самостоятельных психотипов. Многообразие комбинаций не отменяет ограниченности базовых механизмов. Поэтому психотипология должна стремиться не к бесконечному расширению списка типов, а к выявлению фундаментальных способов организации психики, из сочетания которых возникает всё наблюдаемое разнообразие человеческих личностей. Таким образом, пять выделенных психотипов рассматриваются не как пять вариантов характера и не как исчерпывающее описание всех людей. Они представляют собой пять базовых механизмов психической стабилизации, каждый из которых обладает собственной логикой переживания, адаптации и патологической фиксации. Именно ограниченность этих базовых механизмов позволяет объяснить как устойчивость психических конструкций, так и многообразие их конкретных сочетаний.

Любая психологическая или психиатрическая модель в конечном счёте оценивается не только по её теоретической стройности, но и по тому, насколько она позволяет работать с реальными человеческими ситуациями. Её практическое значение проявляется в трёх основных направлениях: диагностическом, психотерапевтическом и прогностическом.

В традиционной психологической и психиатрической практике диагностика часто строится вокруг выявления отдельных симптомов, черт личности или поведенческих проявлений.

Психотипологический подход предлагает иной уровень анализа. Его диагностическая ценность заключа-

ется в том, что он позволяет выйти за пределы симптома и увидеть стоящую за ним конструкцию психики. Вместо вопроса «что с человеком происходит?» возникает вопрос «какой способ организации психики лежит в основе этого переживания или поведения?». Таким образом, диагностика смещается от описания симптомов к реконструкции внутренней логики психической организации.

Различные психотипы предполагают различные способы психотерапевтического воздействия. Психотерапия не может быть универсальной в своём механизме воздействия. Она должна учитывать, каким образом человек стабилизирует свою психическую систему и какие формы неопределённости для него являются критическими. Для одного психотипа ключевой проблемой может быть зависимость от внешнего признания, для другого — чрезмерная изоляция, для третьего — жёсткость системы убеждений, для четвёртого — потребность в контроле, для пятого — тревожная перегрузка. Соответственно, психотерапевтическая работа в каждом случае будет направлена не на устранение отдельных симптомов, а на изменение способа психической организации, который эти симптомы порождает. Это позволяет рассматривать психотерапию как процесс постепенного расширения пластичности психической системы и снижения её ригидности в зоне основной уязвимости психотипа.

И если психотип представляет собой устойчивый способ организации психики, то он определяет и типичные направления развития личности. Прогностическая ценность психотипа проявляется в трёх основных аспектах:

Во-первых, можно предсказывать типичные жизненные кризисы, с которыми с наибольшей вероятностью столкнётся человек.

Во-вторых, психотип позволяет понимать характерные психологические защиты, которые человек будет использовать при столкновении с трудностями и неопределённостью.

В-третьих, он задаёт вероятные направления декомпенсации, то есть те формы нарушения психической устойчивости, к которым человек наиболее предрасположен при чрезмерной нагрузке или длительном напряжении.

Таким образом, психотип становится инструментом не только описания, но и предсказания динамики психической жизни.

Предлагаемая психотипология не претендует на роль классификации характеров или описательного перечня психологических типов. Её задача заключается в другом — в выявлении устойчивых способов организации психики, которые определяют то, как человек воспринимает себя и мир, как он справляется с неопределённостью и каким образом поддерживает собственную психическую устойчивость. Психотип в этой модели не является ярлыком и не сводится к описанию личности. Он представляет собой инструмент понимания внутренней логики психической организации, её сильных сторон, ограничений и возможных направлений развития. Именно поэтому психотипология рассматривается не как способ классификации людей, а как способ анализа того, каким образом устроена человеческая психика и как она сохраняет себя в условиях неизбежной неопределённости жизни.

Список источников и литературы

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – Москва: Медицина, 1975. – 448 с.

2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1983.

3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999.

4. Ганнушкин П. Б. Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика / П.Б. Ганнушкин. – Москва : Медгиз, 1933.

5. Жариков Н. М. Психиатрия / Н. М. Жариков, Ю. Г. Тюльпин. – Москва : Медицина, 2002.

6. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология / Б. Д. Карвасарский. – Санкт-Петербург : Питер, 2004.

7. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Киев : Вища школа, 1981.

8. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Ленинград : Медицина, 1983.

9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002.

10. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – Санкт-Петербург : Азбука, 2018.

11. Фрейд З. Я и Оно / З. Фрейд. – Москва : АСТ, 2022.

12. Ясперс К. Общая психопатология / К. Ясперс. – Москва : Практика, 1997.

13. Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам DSM-5-TR / Американская психиатрическая ассоциация. – Москва : Диалектика, 2023.

14. МКБ-11: психические, поведенческие и нейроразвивающиеся расстройства / Всемирная организация здравоохранения. – Женева : ВОЗ, 2022.

15. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10). Класс V. Психические расстройства и расстройства поведения. – Санкт-Петербург : Адис, 1994.

List of sources and references

1. Anokhin, P. K. Essays on the Physiology of Functional Systems. Moscow: Meditsina, 1975.

2. Vygotsky, L. S. The History of the Development of Higher Mental Functions. Moscow: Pedagogika, 1983.

3. Vygotsky, L. S. Thought and Language. Moscow: Labirint, 1999.

4. Gannushkin, P. B. The Clinic of Psychopathies: Their Statics, Dynamics, and Systematics. Moscow: Medgiz, 1933.

5. Zharikov, N. M., & Tyulpin, Yu. G. Psychiatry. Moscow: Meditsina, 2002.

6. Karvasarsky, B. D. Clinical Psychology. Saint Petersburg: Piter, 2004.

7. Leonhard, K. Accentuated Personalities. Kyiv: Vyshcha Shkola, 1981.

8. Lichko, A. E. Psychopathies and Character Accentuations in Adolescents. Leningrad: Meditsina, 1983.

9. Rubinstein, S. L. Fundamentals of General Psychology. Saint Petersburg: Piter, 2002.

10. Freud, S. Introductory Lectures on Psychoanalysis. Saint Petersburg: Azbuka, 2018.

11. Freud, S. The Ego and the Id. Moscow: AST, 2022.

12. Jaspers, K. General Psychopathology. Moscow: Praktika, 1997.

13. International Classification of Diseases, 10th Revision (ICD-10). Chapter V: Mental and Behavioural Disorders. Saint Petersburg: Adis, 1994.

14. World Health Organization. ICD-11: Mental, Behavioural and Neurodevelopmental Disorders. Geneva: World Health Organization, 2022 (Russian edition).

15. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR). Moscow: Dialektika, 2023 (Russian edition).

DOI: 10.55090/19980736_2026_2_32_35

РОЛЬ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЕНКА В БЫТУ

THE ROLE OF ENGINEERING AND TECHNICAL KNOWLEDGE IN ENSURING A CHILD'S SAFETY AT HOME

Титов Николай Вадимович, магистрант Института физической культуры, спорта и здоровья ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
✉ nv.titov@mpgu.su

Иванников Александр Вячеславович, специалист Учебно-методического центра военно-спортивной подготовки и патриотического воспитания молодежи ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
✉ av.ivannikov@mpgu.su

Акулинский Николай Владимирович, студент Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», начальник караула 228-й ПСЧ
✉ nikolanikolaev2003@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается роль инженерно-технических знаний в обеспечении безопасности ребенка в быту с опорой на практический опыт авторского коллектива в области, как обслуживания электроприборов и фиксации опасных ситуаций, связанных с элементарными ошибками при эксплуатации бытовых электроприборов, так и формирования у школьников культуры безопасного обращения с электричеством. Наблюдения и анализ убедительно показывают отчётливую связь базовых инженерно-технических представлений и соблюдения мер пожарной безопасности в быту. В первую очередь это касается предупреждения возгораний электроприборов и мер экстренной борьбы с ними подручными и первичными средствами пожаротушения.
Ключевые слова: электробезопасность, пожарная безопасность, инженерно-техническая подготовка, начальная школа, возгорание, обучение, познавательная активность

Titov N.V., Master's student at the Institute of Physical Culture, Sports and Health, Moscow Pedagogical State University nv.titov@mpgu.su

Ivannikov A.V., specialist of the Educational and Methodological Center for Military Sports Training and Patriotic Education of Young People of Moscow Pedagogical State University av.ivannikov@mpgu.su

Akulinsky N.V., student at the Institute of Pedagogy and Psychology of the Moscow Pedagogical State University, head of the guard of the 228th PSC

Abstract: The article is based on the real practical experience of the author's team in the field of both maintenance of electrical appliances and fixing dangerous situations associated with elementary errors in the operation of household electrical appliances, as well as the formation of a culture of safe handling of electricity among schoolchildren. Observations and analysis convincingly show a clear connection between the availability of basic engineering concepts and compliance with fire safety measures in everyday life. First of all, this concerns the prevention of fires of electrical appliances and emergency measures to combat them with improvised and primary fire extinguishing means.
Keywords: electrical safety, fire safety, engineering and technical training, elementary school, fire, education, cognitive activity

Проблема обеспечения безопасности детей младшего школьного возраста в быту не перестаёт быть актуальной в наши дни, несмотря на активно проводимую профилактическую работу с детьми, начиная с дошкольного образования. Разъяснительная работа по безопасному обращению с потенциально опасными бытовыми приборами, предметами, веществами проводится в рамках предмета «Окружающий мир» [4] и во внеурочной деятельности, а также во внешкольной работе различными организациями - в формате мультипликационных фильмов, комиксов, памяток, интерактивных обучающих квестов. Тем не менее, детский травматизм в быту остаётся существенным фактором ущерба здоровья подрастающего поколения наряду с дорожно-транспортным травматизмом.

Согласно информации, приведенной в «Анализе обстановки с пожарами и их последствиями на территории Российской Федерации за 12 месяцев 2025 г.» [1], 2 причины возглавляющие список причин пожаров это: неосторожное обращение с огнем (62%) и неисправность электроприборов (19%).

Актуальность именно бытовых травм обусловлена тем, что дети данного возраста, в отличие от дошкольников, чаще и дольше остаются без пристального присмотра дома. Родители предполагают, что ребенок уже в состоянии контролировать свои устремления на основании простых и понятных запретов: не трогать газ, не пользоваться утюгом и т.д. Но логика ребенка своеобразна и конкретизирована: он понимает запрет, но когда возникает вариативная ситуация, то ребенок ее идентифицирует как совершенно иную. Поясним на реальном примере из профессиональных кейсов одного из авторов исследования, имеющего опыт работы в Пожарной охране. Возникло возгорание в квартире, ребенок успел выбежать, прибывшим пожарным подразделением установлено возгорание электрического утюга. В процессе беседы с ребенком и родителями выяснилось следующее: ребенок знал запрет на самостоятельное включение этого прибора, но аргументировал свой поступок так: «Я же не гладил белье, а попытался расплавить пластилин». Соответственно, вырисовывается очевидная связь бытового травматизма детей младшего школьного возраста с рядом психологических особенностей данного возраста, который является периодом активного освоения мира через творческое его преобразование. В отличие от дошкольника, которого интересует в целом предмет или явление, и это уже является открытием для него, младший школьник уже пытается мир подстраивать под себя, изменять, он задается прагматичным вопросом: «А как это можно улучшить и приспособить под мои потребности?».

Следовательно, мы можем наблюдать два способа реализации процесса взаимодействия ребенка младшего школьного возраста с окружающим миром:

Во-первых, безопасный: организованный позитивный естественный процесс познания под руководством родителей и педагогов в процессе выполнения простых бытовых действий дома, освоения курса «Окружающий мир», где имеется блок «Безопасность в быту», а также занятия в тематических кружках по конструированию, робототехнике и др.;

Во-вторых, таящий в себе риски: стихийное конструирование, приспосабливание имеющихся материалов, приборов, соединение их, наделение другими «ролями» и функциями для достижения своей поставленной игровой цели. Такая деятельность может быть опасной, т.к. у ребенка просто отсутствуют знания о физических, химических, электромеханических процессах, взаимодействиях веществ, химических реакциях. В качестве иллюстративных примеров можно обратиться к классической детской литературе: такие действия описаны в рассказах Б. Житкова «Пожар» [2] (мальчик изобретает стреляющую модель пушки, работа не получается, и он кладет поделку в печь целиком, чтобы поджечь порох, в результате чего происходит взрыв, пожар и семья теряет квартиру); повесть Н. Носова «Бенгальские огни» [3] (два мальчика самостоятельно из подручных средств пытаются изготовить бенгальские огни, в итоге получают сильное задымление в квартире, но, к счастью, без пострадавших). В современных реалиях это и выполнение различных «трендов» из сети, в том числе смешивание несовместимых пищевых продуктов (кола и леденцы), перебегание дороги перед близко идущим транспортом для съемки ролика, ожоги на кухне при попытке приготовить необычное блюдо из кулинарных пабликов и другие опасные действия, в основе которых часто лежит непонимание сущности физических и технических процессов. В отличие от образовательной организации, где функциональная деятельность сотрудников нацелена на обеспечение безопасности ученика младших классов, а присмотр осуществляется профессионально и приоритетно, дома ребенок подвергается опасности в большей степени, в том числе по причинам, связанным с исследованием мира и реализацией собственных творческих задумок. Расширение зоны самостоятельной деятельности в сочетании с поверхностными представлениями о технологиях может быть крайне опасно: ребенок узнал об интересном опыте, попытался реализовать, получил травму. И чем менее обеспечен ребенок базовыми представлениями об электричестве, механизме его взаимодействиях с водой, руками человека, металлическими предметами - тем выше риск трагедии.

Условно, исходя из того, что программа «Окружающий мир» в начальной школе это видит так, опасности в быту можно представить в виде групп:

– электротравма при неосторожном обращении с электроприборами (телефон попал в ванну, дотрагивался влажными руками до розетки и др.);

– пожар, связанный с детской шалостью с огнем (поджигание веществ и предметов с целью «экспериментирования»);

– пожар, связанный с нецелевым или неправильным использованием электроприборов (накрыл прибор бумажным или тканевым колпаком, не налил воду в чайник);

– падения из окна, с предметов мебели;

– неумелое использование опасных острых предметов;

– неумелое и несанкционированное использование едкой бытовой химии с ожогами рук, глаз, пищевода;

– доступ к лекарственным препаратам, алкоголю и несанкционированный прием внутрь;

– проникновение в дом незнакомцев.

В нашем исследовании в центре внимания оказались фабулы опасных ситуаций, сочетающих в себе все ошибки пользования электроприборами, включая их возгорание. Современный дом насыщен электроприборами, и большинство возгораний также происходят не от игры детей со спичками (зажигалками), хотя эта фабула возгорания по-прежнему присутствует, а при ошибках в эксплуатации электроприборов.

В ходе наблюдений за играми младших школьников, эвристических бесед, анализа несчастных случаев было выявлено значение основ инженерно-технической подготовки младшего школьника для обеспечения его безопасности в быту.

Как уже указывалось выше, значительная часть бытовых травм младшеклассников связана с отсутствием у них элементарных технических знаний. В качестве рабочей гипотезы предположим, что осознанное формирование культуры безопасности жизнедеятельности будет результативно при соблюдении следующих условий:

1) Необходим не просто запрет с показом негативных последствий и действий по минимизации опасного воздействия (это классический прием обучения безопасности), а формирование на доступном уровне понимания механики развития опасной ситуации.

2) Развитие сети инженерно-технических доступных объединений для младших школьников, где они смогут под руководством педагога получить первичные навыки электробезопасности.

3) Укрепление семейных традиционных для жителей России традиций совместного бытового труда родителей с детьми, которые в настоящее время вытеснены прозападным подходом по обеспечению «беззаботного детства без принуждения к труду».

4) Расширение представлений взрослых, родительской общественности о нормах электробезопасности в быту.

Например, опасность контакта электроприбора с влагой широко представлена и в учебнике «Окружающий мир», и во внеурочных игровых программах, но подается по схеме «неправильное действие – удар тока», но для ребенка малопонятно само явление электричества. Следовательно, необходимо расширять представления младших школьников об электробезопасности, о соединении проводов и других элементов электрооборудования, в том числе почему опасно пережимание провода ножкой мебели, почему неэффективно и опасно «бинтование» повреждённого провода канцелярским скотчем, лейкопластырем.

Сложный вопрос из области действий при возгораниях в быту - тушение электроприбора. До сих пор есть случаи, когда люди выполняют стереотипную ошибку: «не зальешь огня слезами, мы водою тушим пламя» (С. Маршак). Проблема имеет и социально-экономическую составляющую: приобретение углекислотного бытового огнетушителя, обычного ОУ-5 или ОУ-3, широко представленного в розничной торговой сети. Использование данного огнетушителя опасно только возможным контактом с ледяной струей углекислоты (на выходе из сопла распылителя -70С). Но есть неоспоримые достоинства: огнетушитель ОУ-3 способен поднять, переместить к месту применения и первоклассник; в отличие от порошкового наполнения, углекислота не токсична и не может вызвать кислородное голодание в том количестве, в котором она содержится в огнетушителе. Уметь применить дома углекислотный огнетушитель - хороший навык безопасности, т.к. от момента задымления электроприбора, допустим, елочной гирлянды, обогревателя, до развития пожара проходят считанные минуты, которые будут затрачены на то, чтобы добежать до взрослых, сообщить о проблеме.

При этом подчеркнем, что для умелого применения необходимо понимать физический механизм возникновения возгорания электроприбора и механизм воздействия охлажденной углекислоты на раскаленные жилы проводов, причем понимание этого процесса даст ответ на основной вопрос: почему нельзя тушить водой электроприборы под напряжением. Но тушить водой тот же электроприбор после отключения от сети - можно.

Отметим, что электрооборудование, с которым может несанкционированно проконтактировать несовершеннолетний, не исчерпывается бытовыми электроприборами. Таким образом, возникает важность такого аспекта формирования культуры безопасности младшего школьника, как превентивная профилактика электротравматизма. Отдельное место занимает детский электротравматизм, связанный с бесконтрольным посещением трансформаторных будок, линий высоковольтной электропередачи и других сооружений, но в данном случае целесообразнее делать акцент не на инженерно-технических представлениях ребенка, а на правовом воспитании: проникать в чужие здания нельзя в любом случае, даже если они не охраняются.

Но как быть, если сооружение семейное, например, чердак дачного дома с точкой ввода электричества? Очевидно, что в таких ситуациях тоже следует говорить не об инженерной подготовке, а о дисциплине ребенка в семье, о качественном присмотре, а также о безопасном содержании распределительных щитков, устройств в жилом строении.

Следует понимать, что опасности электротравм далеко не исчерпываются бытовыми ситуациями, и понимание ребенком сущности электричества важно и для пропедевтики таких опасных подростковых хобби, как зацепинг, где напряжение составляет десятки тысяч вольт и исход чаще всего трагический.

Принимая во внимание масштабы применения различных электроприборов, в том числе коммуникационных гаджетов и средств индивидуальной мобильности с мощными литиевыми батареями, также являющимися пожароопасными, следует как можно раньше формировать у детей настороженное отношение к зарядочным устройствам, к признакам перегрева или неисправности прибора.

В заключение отметим, что существует значительное количество различных памяток по электробезопасности, адресованных детям, многие из них написаны доступным языком, снабжены иллюстрациями, но не дают понимания причины опасности. Учитывая, что в младшем школьном возрасте дети уже не склонны воспринимать метафорические, сказочные пояснения неисправностей и их последствий, необходимо вырабатывать систему новых знаний для младших школьников: основы инженерных представлений по эксплуатации бытовых электроприборов.

Начальная школа – это возраст открытий, и именно в этот период важно направить творческую энергию ребенка в освоение инженерного типа мышления (рациональное и осмысленное освоение пространства и материалов) в противовес прозападной креативности (бесплодный полет фантазии, направленный на соз-

дание вау-эффекта). Для реализации новых подходов к формированию инженерного мышления необходима перестройка системы подготовки учителя начальных классов, способного в пропедевтической игровой форме популяризировать престижность и привлекательность деятельности инженеров в строительстве, машиностроении, кораблестроении и других областях, связанных с созиданием, в том числе и стратегических, оборонных, социальных объектов, а также давать на уроках представления и начальные навыки работы с инструментарием, экономного раскроя, чтения простейшего чертежа.

Список источников и литературы

1. Анализ обстановки с пожарами и их последствиями на территории Российской Федерации за 12 месяцев 2025 г. // [URL: https://propb.ru/news/analiz-obstanovki-s-pozharami-i-ikh-posledstviyami-na-territorii-rf-za-2025-god/]) дата обращения: 24.03.2026).

2. Житков Б. С. Пожар // в сб. Рассказы для детей. - М.: АСТ, 2021.- 80 с.

3. Носов Н. Н. Бенгальские огни. - М.: Махаон, 2024. – 64 с.

4. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Окружающий мир» (для 1-4 классов образовательных организаций) // [URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_noo_frp_okruzhayushhij-mir_1-4.pdf] дата обращения: 24.03.2026).

List of sources and literatures

1. Analiz obstanovki s pozharami i ih posledstviyami na territorii Rossijskoj Federacii za 12 mesyacev 2025 g. // [URL: https://propb.ru/news/analiz-obstanovki-s-pozharami-i-ikh-posledstviyami-na-territorii-rf-za-2025-god/]) data obrashcheniya: 24.03.2026).

2. Zhitkov B. S. Pozhar // v sb. Rasskazy dlya detej. - M.: AST, 2021.- 80 s.

3. Nosov N. N. Bengal'skie ogni. - M.: Mahaon, 2024. - 64 s.

4. Federal'naya rabochaya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya «Okruzhayushchij mir» (dlya 1-4 klassov obrazovatel'nyh organizacij) // [URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_noo_frp_okruzhayushhij-mir_1-4.pdf] data obrashcheniya: 24.03.2026).

DOI: 10.55090/19980736_2026_1_34_40

ТРАДИЦИИ МИЛОСЕРДИЯ КАК ОСНОВА ГУМАНИТАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ

TRADITIONS OF MERCY AS THE FOUNDATION OF RUSSIA'S HUMANITARIAN SECURITY

Погодаева Маргарита Викторовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ «МПГУ», г. Москва, Россия
margopog@rambler.ru

Аннотация. Традиции милосердия в России не только сохраняют историческую память, но и активно формируют современную систему гуманитарной безопасности, обеспечивая защиту прав и свобод человека, а также укрепляя нравственные устои общества. Гуманистическая идея отношения к жизни человека как к наивысшей ценности становится доминирующей в современном обществе, что подтверждает важность этих традиций для будущего России.
Ключевые слова: милосердие, гуманизм, гуманитарная безопасность, сестра милосердия, благотворительность, историческая память

Margarita V. Pogodaeva, Dr.Sc. (Pedagogy), Professor of the Department of Life Safety, Moscow State University, Moscow, Russia

Abstract. The traditions of mercy in Russia not only preserve historical memory, but also actively form a modern system of humanitarian security, ensuring the protection of human rights and freedoms, as well as strengthening the moral foundations of society. The humanistic idea of treating human life as the highest value becomes dominant in modern society, which confirms the importance of these traditions for the future of Russia.
Keywords: mercy, humanism, humanitarian security, nurse, charity, historical memory

Введение

Гуманизм – (от *лат.* humanitas – *человечность*, humanus – *человечный*) – это об уважении, понимании и любви к человеку, любому человеку, в независимости от его социального положения, вероисповедания, национальности, возраста, пола и др. Основной идеей гуманистического мировоззрения и является идея заботы о счастье человека, его благополучии, возможностях развития и самореализации. Гуманизм подразумевает человека как наивысшую ценность, декларируя его право на счастье и гармоничное развитие [3]. Ценность жизни человека подразумевает сохранение жизни, ее положительную динамику: духовное развитие, реализацию жизненного потенциала человека во всех возможных направлениях. Такое направление развития человека в обществе является необходимым условием и развития самого общества [10].

История развития гуманистических идей

«Ибо весь закон в одном слове заключается: люби ближнего твоего, как самого себя» [2]. «Может ли существовать более высокое выражение подлинного гуманизма, нежели эта заповедь Христа? Иная формула, в которой любовь к человеку была бы отражена более сильно?» - вопрошает в своих проповедях святитель Лука Крымский [4]. Основой христианской идеи гуманизма выступает учение Христа о любви к человеку, любви, которая «долго терпит, милосердствует, не завидует, никогда не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине» [1]. Историки дают беспристрастную оценку роли церкви в развитии культуры, образования, благотворительной деятельности, развитии патриотизма, но роль церкви в развитии нравственности и морали в обществе, его духовном прогрессе еще более значима как для общества, так и для отдельного человека. Более двух тысячелетий назад евангельская проповедь о любви к человеку разнеслась святыми апостолами по всему миру, пробудила человеческие души, принесла в него новые духовные ценности: веру, надежду, любовь. Но любовь, по словам святого апостола Павла - главная. Она есть совокупность совершенств.

Гуманизм и милосердие, имеющие своей основой христианскую любовь к человеку, имеют глубокие корни в православной Руси. Милосердие всегда было характерной чертой российского общества, традиции которого относят к началу складывания государственности.

Ещё в глубокой древности женщины нередко посвящали свою жизнь уходу за престарелыми, больными и инвалидами. В X веке дочь князя Рюрика княжна Ольга организовала первую больницу на Руси.

С развитием государства такая помощь стала систематизироваться. При царе Фёдоре Алексеевиче были открыты первые светские богадельни, а при Петре I изданы указы о призрении (попечении) бедных. Призрение обездоленных впервые получило определенный характер задач государственного управления с изданием «Учреждения о губерниях 7 ноября 1775 г. [7]. Но истинный расцвет института милосердия пришелся на 19 – начало 20 века, когда главными двигателями стали меценатство и сестринское движение.





Сестры Марфо-Мариинской обители

Жена Александра 1 создала Императорское человеколюбивое и Женское патриотическое общество. На счету этого общества находились богадельни, дома престарелых, ночлежные приюты, народные столовые, больницы. Финансовую основу общества составляли частные пожертвования.

В середине XIX века в Российской империи появились сёстры милосердия. По инициативе влиятельных особ были основаны первые общины сестёр: Свято-Троицкая в 1844 году, Никольская в 1848 году и другие. Важнейшим воплощением сестринского движения стала Крестовоздвиженская община сестёр милосердия, созданная в 1854 году по инициативе великой княгини Елены Павловны. Во время Крымской войны под руководством великого хирурга Николая Пирогова эти женщины впервые в истории организовали профессиональный уход за ранеными на поле боя. Их труд был спасением человеческих жизней в условиях гуманитарной катастрофы, заложив основы современной военно-полевой медицины и медицинской этики.

В 1907 году Великой княгиней Елизаветой Фёдоровной после трагической гибели мужа основана Марфо-Мариинская обитель милосердия. Это был не просто монастырь, а уникальный духовно-социальный центр. При обители действовали: больница с лучшим по тем временам оборудованием, бесплатная аптека, приют для девочек-сирот, столовая для бедных рабочих.

Обитель обеспечивала безопасность здоровья (бесплатная медицинская помощь), социальную безопасность (кров и пропитание для сирот и нищих) и духовную поддержку. Она стала образцом милосердия, объединив сестринский труд и материальную поддержку основательницы-мецената [9].

Вдовьи дома были формой государственной поддержки вдов чиновников и военных, оставшихся без кормильца. Учреждения обеспечивали безопасность самым незащищённым слоям населения. В создании богаделен оказывали помощь военные губернаторы и местная интеллигенция. Создавались они для отставных солдат, инвалидов, стариков.

Сестры милосердия

1 августа 1914 года Германия объявила войну России, что стало началом одного из самых масштабных и разрушительных конфликтов в истории человечества. В условиях войны медицинские учреждения столкнулись с острой нехваткой персонала, что потребовало оперативной подготовки новых кадров.

Красный Крест организовал систему подготовки сестер милосердия, которая включала краткосрочные курсы продолжительностью от 6 до 8 недель. Это позволило значительно увеличить численность медицинского персонала. К 1917 году в системе Красного Креста работало около 100 тысяч сестер милосердия.

Сестры милосердия выполняли широкий спектр задач, включая уход за ранеными, проведение операций, стерилизацию инструментов, раздачу медикаментов и организацию питания. Они работали в госпиталях, лазаретах, на санитарных поездах и в полевых условиях.

Князь Владимир Павлович Палей (1897-1918), внук Александра II, убитый под Алапаевском, в июне 1915 года написал трогательное стихотворение, посвященное сестрам милосердия:

Сестры милосердия, ангелы земные,
Добрые и кроткие, грустные немного,
Вы, бальзам пролившие на сердца больные,
Вы, подруги светлые, данные от Бога.
Вам — благословение, сестры душ усталых,
Розаны расцветшие, там, на поле битвы,
И в крестов сиянии, ярко-ярко алых,
Тихо принимавшие раненых молитвы…

Одной из ключевых фигур в организации медицинской помощи в период войны была императрица Александра Федоровна, которая лично участвовала в подготовке сестер милосердия и оказывала помощь раненым. Ее деятельность способствовала превращению Царского Села в один из крупнейших военно-медицинских центров того времени.

В условиях применения немцами отравляющих газов на Западном фронте сестры милосердия столкнулись с новыми вызовами. Они оказывали помощь пострадавшим от химических атак, что требовало высокой профессиональной подготовки и моральной устойчивости.

Одной из наиболее выдающихся сестер милосердия стала Римма Иванова, которая была удостоена ордена Святого Георгия. Она проявила исключительное мужество и самоотверженность, оказывая помощь раненым на передовой.

Организация работы сестер милосердия включала распределение обязанностей: палатные сестры занимались уходом за пациентами, операционные сестры стерилизовали инструменты и помогали хирургам, а аптечные сестры следили за поступлением медикаментов и вели документацию.

Таким образом, деятельность сестер милосердия в период Первой мировой войны сыграла важную роль в обеспечении медицинской помощи раненым и пострадавшим, демонстрируя высокий уровень профессионализма и самоотверженности [5].

1 августа 2004 года в Москве был торжественно открыт Мемориальный комплекс героев Первой мировой войны. Возник мемориал на месте Московского

городского Братского кладбища жертв Первой мировой войны, которое было открыто 15 февраля 1915 года. Всего на территории Братского кладбища было похоронено 17,5 тысяч рядовых, 581 офицер, 51 сестра милосердия и 14 врачей. Сохранился памятник Шлихтеру Сергею Александровичу, студенту 2-го курса историко-филологического факультета Императорского Московского университета, с начала Первой мировой войны работавшему в лазарете 1-го Сибирского передового отряда Всероссийского союза городов в качестве брата милосердия. Рядом фотография **Ольги Иннокеньевны Шишмарёвой** (1896 -1915) — сестры милосердия 1-го Сибирского передового врачебно-госпитального отряда Всероссийского союза городов, которая служила вместе с Сергеем Шлихтером. Плита «Дочерям России павшим в войнах XX века», посвященная сестре милосердия Любови Константиновой, была освящена 11 ноября 2013 года.



Сестры милосердия в Свято-Димитриевском училище

Сегодня более двух тысяч пациентов паллиативных отделений и госпиталей московских лечебных учреждений получают заботу и уход сестер милосердия, которые проходят подготовку в Свято-Димитриевском училище сестер милосердия и курсах сестер милосердия в больнице святителя Алексия. Главврач центральной клинической больницы святителя Алексия митрополита Московского Алексей Юрьевич Заров, ставший лауреатом государственной премии РФ за выдающиеся достижения в области благотворительной деятельности за 2025 год, попросил президента РФ Владимира Путина учредить День сестры милосердия.

Заключение

В Российской Федерации утверждены основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, определяющим цели, задачи, а также инструменты по защите государством духовно-нравственных ценностей. К традиционным российским ценностям относятся, в частности, жизнь, достоинство, права и свободы человека, милосердие и гуманизм [6].

Таким образом, традиции нашей страны, воплощённые в деятельности домов милосердия, богоделен и приютов для сирот и немощных, больниц, образовательных учреждений служили действующей исторической системой гуманитарной безопасности. Эти учреждения обеспечивали:

- защиту жизни и здоровья;
- социальную поддержку;
- профилактику маргинализации и нищеты;
- общественную стабильность.

Гуманистическая идея отношения к жизни человека как наивысшей ценности становится доминирующей идеей современного общества. Прогресс общества во многом и характеризуется его отношением к жизни людей в целом, к жизни стариков и детей - в особенности. Нравственным венцом эволюции процесса благотворительности является соединение усилий трех сил, а именно, отдельных лиц, общества и государства, соответственно в формах частной благотворительности, общественного призрения и государственной системы социального обеспечения [10].

Список источников и литературы

1. Апостола Павла 1-е послание к коринфянам, глава 13 (1Кор.13) на русском языке - Новый Завет - Синодальный перевод Библии.

2. Апостола Павла послание к галатам, глава 5, стих 14 (Гал.5:14) на русском языке - Новый Завет - Синодальный перевод Библии

3. Борзенко И. М. Человечность человека. Основы современного гуманизма / И. М. Борзенко, В. А. Кувакин, А. А. Кудишина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Рос. гуманист. о-во, 2005. – 388 с.

4. Избранные творения / Свт. Лука, архиеп. Симферопольский и Крымский; [Под общ. ред. Митр. Ташкентского и Среднеазиатского Владимира]. - Москва : Сибирская благозвонница, 2010. – 768 с. Наука и религия. 665-746 с.

5. Сестры милосердия России [монография] / [С. Н. Акишина и др. ; под общ. ред. Н. А. Белякова]. — СПб. : Лики России, 2005. — 391 с. : ил., портр. : 29 см.; ISBN 5-87417-211-4

6. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 “Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей”

7. Ульянова Г.Н. Благотворительность и общественное призрение в России XIX - начала XX в. Институциональное развитие в контексте формирования гражданского общества // Труды Института российской истории РАН. 1997-1998 гг. Вып.2. М., 2000. С.164-217.

8. Ульянова Г.Н. Благотворительность в Российской империи. XIX - начало XX века. М.: Наука, 2005.

9. Филимонов В.П. Истинно русская благотворительность https://ruskline.ru/analitika/2017/07/2017-07-26/istinno_russkaya_blagotvoritelnost (дата обращения: 15.11.2025).

10. Шиянов, Е. Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е. Н. Шиянов. – Москва; Ставрополь, 2001. — 206 с.

List of sources and references

1. Apostola Pavla 1-e poslanie k korinfyanam, glava 13 (1Kor.13) na russkom yazyke - Novyj Zavet - Sinodal'nyj perevod Biblii.

2. Apostola Pavla poslanie k galatam, glava 5, stih 14 (Gal.5:14) na russkom yazyke - Novyj Zavet - Sinodal'nyj perevod Biblii

3. Borzenko I. M. CHelovechnost' cheloveka. Osnovy sovremennogo gumanizma / I. M. Borzenko, V. A. Kuvakin, A. A. Kudishina. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Ros. gumanist. o-vo, 2005. – 388 s.

4. Izbrannye tvoreniya / Svt. Luka, arhiep. Simferopol'skij i Krymskij ; [Pod obshch. red. Mitr. Tashkentskogo i Sredneaziatskogo Vladimira]. - Moskva : Sibirskaya blagozvonnica, 2010. – 768 s. Nauka i religiya. 665-746 s.

5. Sestry miloserdiya Rossii [monografiya] / [S. N. Akishina i dr. ; pod obshch. red. N. A. Belyakova]. — CPb. : Liki Rossii, 2005. — 391 s. : il., portr. : 29 sm.; ISBN 5-87417-211-4

6. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. № 809 "Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej"

7. Ul'yanova G.N. Blagotvoritel'nost' i obshchestvennoe prizrenie v Rossii XIX - nachala HKH v. Institucional'noe razvitie v kontekste formirovaniya grazhdanskogo obshchestva // Trudy Instituta rossijskoj istorii RAN. 1997-1998 gg. Vyp.2. M., 2000. S.164-217.

8. Ul'yanova G.N. Blagotvoritel'nost' v Rossijskoj imperii. XIX - nachalo XX veka. M.: Nauka, 2005.

9. Filimonov V.P. Istinno russkaya blagotvoritel'nost' https://ruskline.ru/analitika/2017/07/2017-07-26/istinno_russkaya_blagotvoritelnost (data obrashcheniya: 15.11.2025).

10. Shiyanov, E. N. Gumanizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya: sostoyanie i perspektivy / E. N. SHiyanov. — Moskva; Stavropol', 2001. — 206 s.

DOI: 10.55090/19980736_2026_2_36_46

ДЕОНТОЛОГИЯ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ МЕДИЦИНЕ: ОТ МОНОЛОГА К ПАРТНЁРСТВУ

DEONTOLOGY OF COMMUNICATION IN MODERN MEDICINE: FROM MONOLOGUE TO PARTNERSHIP

Крутова Ирина Юрьевна, Кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова», доцент кафедры иностранных языков с курсом русского языка
i ✉ rene-ocean@rambler.ru

Кузнецов Даниил Романович, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова», студент 2 курса педиатрического факультета
✉ daniilarhe@gmail.com

Аннотация: В статье анализируются коммуникативные барьеры в общении врача и пациента. На примере смоделированных диалогов демонстрируются типичные речевые ошибки и предлагаются варианты их исправления с опорой на принципы «грамматики сочувствия». Обосновывается необходимость перехода от патерналистской модели к пациент-ориентированному партнёрству и показывается интеграция лингвистических и этических аспектов коммуникации в практическую подготовку врача.
Ключевые слова: лингвистическая ятрогения, пациент-ориентированный подход, комбинированные барьеры, реципиент врачебной информации, медицинская грамотность

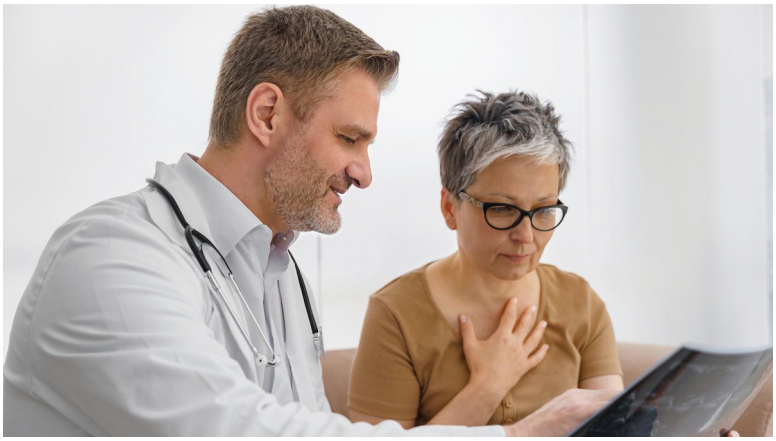
Krutova I.Yu., Candidate of Pedagogical Sciences, docent, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Ryazan State Medical University named after Academician I. P. Pavlov”, Docent of the Department of Foreign Languages with a course of Russian language

Kuznetsov D.R., Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Ryazan State Medical University named after Academician I. P. Pavlov”, 2nd year student of the Pediatrician Faculty

Abstract: The article analyzes communicative barriers in physician-patient interaction. Using modelled dialogues, typical speech errors are demonstrated with correction and alternatives are proposed based on the principles of “grammar of empathy”. The necessity of a shift from the paternalistic model to patient-centered partnership is substantiated as well as the integration of linguistic and ethical aspects of communication into practical medical training is shown.
Keywords: linguistic iatrogenesis, patient-centered approach, combined barriers, recipient of medical information, medical literacy

Современная медицина развивается в условиях стремительных технологических и социальных изменений. Цифровизация, внедрение систем искусственного интеллекта для анализа диагностических данных, распространение телемедицинских сервисов и носимых устройств мониторинга здоровья меняют не только инструментарий врача, но и само взаимодействия с пациентом. Этим процессам, делающим коммуникацию не просто вспомогательным, а центральным компонентом качественной медицинской помощи, посвящены исследования последних десятилетий многих авторов, таких как, А.В. Ельцов [2; 3; 4], Л.Ф. Ельцова [5], И.Ю. Крутова [1; 6; 7], Д.Р. Кузнецов [8; 11]. Параллельно трансформируются общественные ожидания: пациент всё реже соглашается на роль молчаливого исполнителя и всё чаще требует прозрачности, уважения к своей автономии и понятного объяснения каждого этапа диагностики и лечения.

Значимость речевого взаимодействия в клинической практике трудно переоценить. Именно через слово происходит сбор анамнеза, передача диагноза, обоснование тактики лечения и формирование приверженности пациента назначениям. Коммуникация становится тем каналом, по которому самые передовые технологии обретают для больного смысл, либо, напротив, теряют его, столкнувшись с непониманием, тревогой или отчуждением. Исследования последних десятилетий убедительно показывают, что качество общения врача и пациента прямо коррелирует с клиническими исходами, уровнем удовлетворённости лечением и снижением частоты врачебных ошибок. Более того, коммуникативная компетентность врача имеет прямое нравственное измерение, поскольку от неё зависит, будет ли пациент воспринимать лечение как совместную работу или как безличное, а порой и пугающее вмешательство.



Исторически в медицинской практике сложилось несколько моделей коммуникации, определяющих характер взаимодействия врача и пациента. Наиболее ранней можно считать инженерную модель, в рамках которой врач воспринимает больного как биологический объект, нуждающийся в починке, а общение сводится к сбору технических данных, необходимых для устранения поломки. Личность пациента, его ценности и переживания при таком подходе остаются за скобками. Более поздняя контрактная модель предполагает взаимные обязательства сторон: пациент выполняет назначения, врач – обеспечивает лечение, однако глубинная асимметрия знаний и власти сохраняется, а диалог остаётся формальным обменом инструкциями. Патерналистская модель, долгое время доминировавшая в клинической практике, наделяет врача статусом единоличного авторитета, действующего из лучших побуждений, но не предполагающего активного участия пациента в принятии решений. Каждая из этих моделей отражает определённый этап эволюции медицинской этики, однако именно переход от монолога к партнёрству всё отчётливее осознаётся как магистральное направление развития современной деонтологии.

Однако сейчас на смену патерналистской модели, в которой врач выступал единоличным носителем истины, а пациент – пассивным исполнителем, приходит пациент-ориентированный подход, базирующийся на принципах партнёрства, уважения автономии и разделённой ответственности. Этот переход закреплён не только в этических кодексах и стандартах информированного добровольного согласия, но и во всё более отчётливом запросе общества на прозрачную, уважительную и психологически безопасную коммуникацию. Парадокс, однако, заключается в том, что при высочайшем уровне технологической оснащённости медицины качество речевого взаимодействия врача и пациента остаётся одной из наиболее уязвимых зон клинической практики.

Исследования убедительно свидетельствуют: эффективная коммуникация напрямую коррелирует с более высокой приверженностью терапии (комплаенсом), снижением количества врачебных ошибок и выраженностью судебных исков [12]. И, наоборот, коммуникативные провалы оборачиваются не только низкой результативностью лечения, но и феноменом, который можно обозначить как «лингвистическая ятрогения»: вред, причиняемый самим словом врача, его синтаксической формой, интонацией, неосознанным дистанцированием. Особую остроту проблеме придаёт цифровая среда: современный пациент приходит на приём, уже будучи погружённым в массив информации из социальных сетей, нередко –сформировавший ложные ожидания, навыки самодиагностики и конфликтно настроенный. Таким образом, врач сегодня вынужден работать не просто с «наивным» слушателем, а с субъектом, чьё восприятие заранее деформировано информационным шумом, что делает задачу построения доверительного диалога ещё более сложной.

Вместе с тем анализ научной литературы и собственный исследовательский опыт авторов показывают, что основное внимание в медицинском образовании по-прежнему уделяется либо абстрактным этическим категориям, либо шаблонным протоколам (таким как SPIKES или BREAKS). Однако конкретный лингвистический инструментарий врача – его синтаксические выборы, лексика, паралингвистика, способы структурирования высказывания – остаётся на периферии.

Значительная часть коммуникативных сбоев в общении с пациентом берёт начало в речевых привычках самого врача. Эти привычки формируются годами профессиональной деятельности, протекающей в условиях высокой когнитивной нагрузки и дефицита времени, и, как правило, не осознаются как проблемные. Между тем их совокупное воздействие способно свести к нулю самые современные методы диагностики и лечения, поскольку информация, искажённая или не воспринятая пациентом, не становится основой для осознанного следования рекомендациям. Анализ позволяет выделить несколько взаимосвязанных уровней барьеров: лексико-терминологический, грамматико-синтаксический, прагматико-коммуникативный и этико-деонтологический. Зачастую в практике эти уровни также способны перемежаться, образуя, таким образом, комбинированные барьеры.

Первый уровень – лексико-терминологический. Врач оперирует специализированной лексикой, которая для него самого является естественным инструментом мышления, для пациента же нередко оказывается малопонятным кодом. Медицинский жаргон проникает в речь врача каждые несколько минут амбулаторного приёма, при этом проверка того, как больной истолковал услышанное, практически не осуществляется [9, с. 88]. Термины, которые клиницисту кажутся элементарными – «хронический», «ремиссия», «этиология», – либо игнорируются, либо наполняются искажённым содержанием. Особую опасность представляют слова, обладающие разным значением в профессиональной и бытовой среде: «положительный результат», «острая боль», «прогрессирование» воспринимаются пациентом в обыденном смысле, часто с негативной окраской, что вызывает неадекватную тревогу или

ложное успокоение. Помимо прямого непонимания, терминологическая непроницаемость порождает у пациента ощущение собственной некомпетентности и страха переспросить, что закрепляет коммуникативное неравенство и лишает врача обратной связи. Именно сложность медицинского языка превращает диалог в «разговор на разных языках», усугубляемый недостаточной культурой здоровья населения.

Грамматико-синтаксический уровень барьеров менее заметен, но его влияние на понимание и эмоциональное состояние пациента не менее серьёзно. Совокупность грамматических особенностей, обозначенная как «грамматика отчуждения», включает три основные деструктивные тенденции. Первая – избыточная номинализация, то есть замена глаголов отглагольными существительными. Высказывание «будет проведено обследование» обезличивает действие: исчезает и врач, который его проведёт, и пациент, которому оно адресовано. Вместо совместного плана возникает ощущение безличного, почти бюрократического процесса, что снижает мотивацию к сотрудничеству. Вторая тенденция – преимущественное использование пассивного залога. Формулировки «вам назначено лечение», «операция была выполнена» убирают из высказывания субъекта, ответственного за решение, и формируют у больного фаталистическое восприятие ситуации, в которой от него самого мало что зависит. Подобная синтаксическая пассивность напрямую коррелирует с ослаблением терапевтического альянса и более низкой приверженностью терапии [14]. Третья тенденция – неоправданное усложнение синтаксических конструкций. Длинные предложения с несколькими придаточными и обособленными оборотами перегружают рабочую память, объём которой у тревожного пациента резко сужен: в таком состоянии он способен удержать не более двух-трёх смысловых блоков, а всё, что выходит за эти пределы, просто теряется. Врач же нередко проговаривает сложное объяснение единым блоком, не оставляя пауз для осмысления, в результате пациент покидает кабинет с крайне фрагментарными воспоминаниями о сказанном.

Прагматико-коммуникативный уровень охватывает саму организацию диалога. Здесь центральная проблема – устойчивое доминирование монолога при формальном наличии двух участников. Врачи склонны перебивать пациента уже на первых секундах его рассказа, не давая ему полностью изложить жалобы [12]. Это не только ведёт к потерям диагностически значимой информации, но и посылает пациенту невербальный сигнал о незначимости его повествования. Как следствие, больной замыкается, начинает давать односложные ответы и перестаёт сообщать детали, которые могут иметь решающее значение. К этому же уровню относится дефицит активного слушания: приёмы перефразирования, открытых вопросов и эмпатических откликов используются нерегулярно, их место занимают закрытые вопросы и директивные указания. Наконец, серьёзным барьером является отсутствие проверки понимания. Подавляющее большинство врачей убеждены, что пациенты их понимают, тогда как объективные тесты демонстрируют, что адекватно воспроизвести ключевую информацию способна менее половины больных. Рекомендованный метод «teach-back» – просьба повторить, что пациент запомнил и как понял рекомендации, – остаётся практически не используемым. В итоге врач завершает консультацию с иллюзией состоявшейся коммуникации, а пациент остаётся с искажённым или неполным представлением о своём состоянии и плане лечения [12].

Этико-деонтологический уровень – наиболее глубокий и трудно корригируемый пласт барьеров, связанный с ятрогенным потенциалом врачебного слова. Речь идёт о феномене лингвистической ятрогении – непреднамеренном причинении вреда самим речевым актом [10]. Неосторожная фраза, формально клинически корректная, способна запустить у больного каскад негативных эмоциональных и даже физиологических реакций. Достаточно одного неловкого выражения, вроде «с таким давлением долго не живут» или «ваше сердце изношено», чтобы индуцировать тревожно-депрессивное состояние, которое будет снижать эффективность лечения и ухудшать прогноз. Механизм такого воздействия описывается через ноцебо-эффект: негативные ожидания, порождённые словесной информацией, вызывают реальное ухудшение самочувствия и объективных физиологических показателей [10]. Таким образом, синтаксический и лексический выбор врача перестаёт быть вопросом стилистических предпочтений и приобретает прямое деонтологическое измерение: слово становится самостоятельным клиническим фактором, способным как поддерживать, так и разрушать терапевтический процесс.

Однако было бы ошибкой рассматривать пациента как пассивного реципиента врачебной информации: он приходит на приём с собственным багажом знаний, убеждений, эмоциональных состояний и поведенческих паттернов, часть из которых объективно препятствует адекватному восприятию, запоминанию и использованию медицинских рекомендаций. Наиболее значимыми среди них являются низкий уровень медицинской грамотности, психоэмоциональные состояния тревоги и страха, а также искажающее воздействие цифровой информационной среды.

Так, например, низкая медицинская грамотность представляет собой один из наиболее фундаментальных и при этом недооценённых барьеров. Значительная часть пациентов не обладает минимально необходимым словарным запасом для описания симптомов, не понимает базовых физиологических терминов и не способна точно воспроизвести хронологию приёма лекарственных препаратов [9, с. 31]. Для врача это оборачивается анамнезом, собранным в условиях высокой неопределённости: жалоба «болит где-то внутри» не позволяет провести даже предварительную дифференциальную диагностику, а путаница в названиях и дозировках лекарств создаёт риск назначения несовместимых препаратов. Кроме того, пациенты с низкой медицинской грамотностью часто стесняются своего не-

понимания и склонны имитировать осведомлённость, кивая в ответ на инструкции, которые на самом деле не усвоены [9, с. 33]. В результате формируется замкнутый круг: врач, не получая сигналов о непонимании, продолжает использовать привычный уровень сложности речи, а пациент покидает кабинет с искажённой или минимальной информацией, что ведёт к ошибкам в выполнении назначений, осложнениям и повторным обращениям.

Эмоциональное состояние, в котором пациент находится во время визита к врачу, также способно значительно ослаблять его коммуникативные возможности. Тревога, страх перед диагнозом или болевыми ощущениями, а также депрессивный фон сужают когнитивные ресурсы: ухудшается концентрация внимания, объём рабочей памяти сокращается, способность к логическому структурированию информации падает. Пациент в таком состоянии говорит сбивчиво, перескакивает с одной жалобы на другую, добавляет множество несущественных деталей и одновременно не может чётко сформулировать главное. Врач в свою очередь сталкивается с потоком неструктурированной информации, из которого трудно вычленить ключевые клинические признаки, что увеличивает время приёма и может вести к диагностическим ошибкам. Помимо этого, тревожный пациент плохо запоминает услышанное: исследования показывают, что до половины информации, сообщённой врачом, забывается практически сразу после консультации, причём в первую очередь стираются именно рекомендации по лечению, а не второстепенные детали [12]. Таким образом, даже грамотно построенное врачом объяснение может не достигнуть цели, если не учитывает эмоциональное состояние слушающего.

Самостоятельным и относительно новым, но стремительно нарастающим барьером является влияние цифровой информационной среды. Пациент всё чаще приходит на приём, уже имея сформированную – часто ложную или искажённую – картину своего заболевания, почерпнутую из интернет-источников и социальных сетей. Феномен киберхондрии – склонности к эскалации тревоги на основе самостоятельно найденной медицинской информации – приводит к тому, что безобидный симптом интерпретируется как признак тяжёлой патологии, а рекомендации врача, не совпадающие с ожиданиями, отвергаются или воспринимаются с недоверием [14; 15]. В клинической практике это проявляется в виде требований ненужных обследований, отказа от предложенной терапии в пользу сомнительных методов, найденных в Интернете, и конфликтного поведения, истощающего временные и эмоциональные ресурсы врача. Особую сложность представляет то, что пациент в таких случаях часто убеждён в своей правоте, оперирует псевдомедицинской терминологией и требует не объяснений, а подтверждения уже готового самодиагноза.

К перечисленным факторам примыкают социокультурные и языковые различия, способные добавлять дополнительные искажения. Возрастные особенности, культурные модели выражения боли и недомогания, а также языковой барьер для пациентов, не владеющих свободно языком, на котором ведётся приём, могут искажать передачу симптомов и восприятие врачебных инструкций [13]. Пациенты старшего возраста, например, склонны описывать свои ощущения в соматических метафорах, не всегда поддающихся прямой клинической интерпретации, а носители иных культурных норм могут по-другому расставлять акценты в жалобах, выделяя второстепенные с точки зрения врача детали и умалчивая о действительно важных.

Совокупность названных барьеров создаёт ситуацию, в которой врач и пациент не просто говорят на разных языках, но и находятся в разных когнитивных и эмоциональных системах координат. Пациент приносит с собой не только симптомы, но и страхи, заблуждения и ожидания, которые, если их не распознать и не учесть, способны разрушить даже самую тщательно выстроенную врачом коммуникацию. Именно поэтому признание этих барьеров и выработка стратегий их преодоления являются столь же важными, как и работа над совершенствованием врачебной речи. Рассмотрим примеры, которые наглядно это демонстрируют.

Ситуация 1. Жаргон и аббревиатуры без расшифровки

Врач: По данным УЗИ ОБП – гепатомегалия, диффузные изменения поджелудочной. Необходимо сдать биохимию: АЛТ, АСТ, ГГТ, билирубин общий и прямой.

Пациент: Доктор, а что с печенью, это серьёзно? И что за буквы такие?

Врач: Ничего страшного, рутинное обследование, всё в направлении написано, в лаборатории знают.

Врач использует аббревиатуры и термин «гепатомегалия» без всякого перевода на понятный язык. Для пациента это белый шум, а ответ «в лаборатории знают» окончательно лишает его ориентиров. Грамотная альтернатива не избегает темы, а объясняет суть и цель исследований короткими фразами, возвращая больному контроль над ситуацией.

Как следует сказать: «По УЗИ органов брюшной полости видно, что печень немного увеличена, и есть изменения в поджелудочной железе. Чтобы понять причину, нужно проверить несколько показателей крови – я выпишу направление и помечу в нём, что именно мы смотрим, а вам объясню, как подготовиться».

Ситуация 2. Пассивный залог и безличные конструкции

Пациент: Доктор, мне говорили, что понадобится операция. Это правда?

Врач: Оперативное вмешательство в вашем случае рассматривается как один из методов выбора. Будет проведён консилиум, после чего решение будет принято и вам будет сообщено.

Пациент: А кто решает? И когда мне скажут?

Пассивные конструкции «будет проведён консилиум», «решение будет принято», «вам будет сообщено»

полностью стирают действующее лицо. Пациент не понимает, кто именно отвечает за его судьбу и когда ждать информации. Правильный вариант вводит личную ответственность врача и конкретные временные ориентиры, что радикально снижает тревогу.

Как следует сказать: «Да, операция возможна, но я один такое решение не принимаю. Мы с коллегами соберёмся, обсудим ваш случай, и я лично вам позвоню и всё объясню. Скорее всего, решение примем завтра».

Ситуация 3. Прагматико-коммуникативный барьер

Пациент: Доктор, я записался, потому что меня последнее время беспокоит...

Врач: (перебивая, уже заполняя карту) Давление, вес, сердце? На что конкретно жалуетесь? Короче, головные боли, одышка?

Пациент: Ну, голова иногда кружится, но я ещё хотел сказать про желудок...

Врач: (не поднимая головы) С желудком – это к гастроэнтерологу. Сейчас давление померяем. Руку на стол.

Пациент: (пока измеряют давление, пытается продолжить) Я ещё заметил, что по ночам стало тяжело дышать, и...

Врач: Давление сто сорок на девяносто. Назначу вам таблетки от давления. Дышать тяжело – это может быть от давления же. Принимайте утром. Всё, рецепт в карте, на следующей неделе покажетесь. Следующий.

Пациент: (уходит с рецептом, так и не рассказав, что ночные приступы удушья пугают его, а боли в желудке появились после приёма лекарств, прописанных другим врачом).

В негативном варианте прагматический провал обеспечен тем, что врач воспринимает приём как техническую процедуру: как можно быстрее зафиксировать один измеримый показатель, выдать стандартное назначение и двигаться дальше. Любая реплика пациента, не укладывающаяся в эту схему, отсекается перебиванием или переадресацией. Больной не просто уходит с нерешённой проблемой – он получает сигнал, что его личный опыт болезни никому не интересен. Это подрывает доверие, значительно ухудшает приверженность лечению и в перспективе ведёт к осложнениям, которых можно было бы избежать при полноценном диалоге.

Как следует сказать: «Здравствуйте. Расскажите спокойно всё, что вас тревожит. Я пока не перебиваю, просто слушаю, а потом вместе подумаем». Пациент излагает жалобы полностью. Врач резюмирует: «Правильно ли я понял: есть головокружение, дискомфорт в желудке и ночные приступы нехватки воздуха? Тогда давайте по порядку разбираться с каждым пунктом. Начнём с давления, а про желудок и дыхание я обязательно расспрошу подробнее и при необходимости направлю к узким специалистам, но всё объясню зачем».

Ситуация 4. Этико-деонтологический уровень

Пациентка: Доктор, я очень боюсь завтрашней операции. Я никогда не была под наркозом. Вдруг я не проснусь? Или что-то пойдёт не так?

Врач: (заполняя историю болезни, не отрываясь от бумаг) Это стандартная процедура, мы выполняем такие регулярно. Осложнения случаются крайне редко. Вам всё подробно объяснит анестезиолог до операции.

Пациентка: Но мне правда страшно. Можно мне какое-нибудь успокоительное хотя бы на ночь, чтобы уснуть?

Врач: Успокоительное без прямых показаний я назначать не буду. Постарайтесь отвлечься, почитайте что-нибудь.

Пациентка остаётся наедине со своим страхом. Формально врач не сказал ничего обидного, но она чувствует, что её тревога не была принята всерьёз. Ночью она почти не спит, утром у неё поднимается давление от стресса, операцию переносят. В данном случае врач не грубит, но действует с позиции формального профессионализма, лишённого эмпатии. Отказ в успокоительном не объяснён и не смягчён предложением альтернативной поддержки. Совет «почитайте что-нибудь» звучит как отмах. Пациентка получает медицинскую корректную информацию, но не получает главного – ощущения, что врач на её стороне и готов помочь справиться со страхом. Этот дефицит эмпатии и становится самостоятельным ятрогенным фактором, приводящим к критическим последствиям и срыву лечения. Корректный вариант восстанавливает партнёрство через признание права на страх, понятное объяснение и конкретные действия по снижению тревоги.

Как следует сказать: «Я очень хорошо понимаю ваш страх. Первая операция – это всегда волнительно, и это абсолютно нормально. Давайте я расскажу, как всё будет проходить, шаг за шагом, чтобы у вас было меньше неизвестности. Наркозом заведует опытный анестезиолог, который будет рядом с вами всё время. И я тоже буду рядом. Если вам тревожно спать – я попрошу, чтобы вам дали лёгкое успокоительное, это не проблема. Мы сделаем всё, чтобы вы чувствовали себя в безопасности».

Ситуация 5. Номинализация и синтаксическая перегруженность (Пример комбинированного варианта)

Врач: В связи с выявлением гиперхолестеринемии и наличием отягощённого наследственного анамнеза по сердечно-сосудистым заболеваниям вам показано проведение гиполипидемической терапии с целью профилактики возникновения неблагоприятных кардиоваскулярных событий.

Пациент: (молча кивает, ничего не запомнив).

Одно длинное предложение содержит несколько номинализаций («выявление», «наличие», «проведение», «профилактика возникновения») и цепочку терминов. Кратковременная память пациента не справляется с таким объёмом, и он уходит без понимания, что именно ему нужно делать и зачем. Исправленная реплика разбивает смысл на три короткие части, каждая из которых сообщает только одну мысль.

Как следует сказать: «У вас повышен холестерин, и у родственников были проблемы с сердцем – это значит, что вам нужно лекарство, чтобы защитить сосуды и сердце от возможных осложнений».

Проведённый анализ показал, что речевое взаимодействие врача и пациента остаётся зоной системных коммуникативных провалов, несмотря на технологический прогресс и переход к партнёрской модели. Барьеры, порождаемые врачом, – терминологическая непроницаемость, грамматико-синтаксическое отчуждение и деонтологическая глухота – взаимно усиливают друг друга, а феномен лингвистической ятрогении придаёт слову статус самостоятельного клинического фактора, способного напрямую ухудшать состояние пациента. Со стороны больного коммуникацию затрудняют низкая медицинская грамотность, тревожное сужение когнитивных ресурсов и искажающее влияние цифровой среды. Преодоление этих барьеров требует системного внедрения новых моделей и практических методов обучения с разбором наглядных примеров различных ситуаций. Деонтология современной коммуникации – это не свод запретов, а живое умение выстраивать речь так, чтобы она лечила.

Список источников и литературы

1. Воронец, С. М. Развитие навыков речи при обучении по индивидуальой траектории / С. М. Воронец, А. Н. Павлова, И. Ю. Крутова // Языковой дискурс в социальной практике : Материалы международной научно-практической конференции, Тверь, 05–06 апреля 2024 года. – Тверь: Тверской государственный университет, 2024. – С. 25-31. – EDN SPWYHL.

2. Ельцов, А. В. Развитие научно-коммуникативной компетенции в формате студенческих научных конференций / А. В. Ельцов, Л. Ф. Ельцова // ОБЖ: Основы безопасности жизни. – 2025. – № 1. – С. 22-25. – DOI 10.55090/19980736_2025_1_22_25. – EDN ZPJGTS.

3. Ельцов, А. В. О роли мотивации в обучении студентов медицинского вуза / А. В. Ельцов, Л. Ф. Ельцова // ОБЖ: Основы безопасности жизни. – 2024. – № 1. – С. 29-33. – DOI 10.55090/19980736_2024_1_29_33. – EDN MLJFPO.

4. Ельцов, А. В. О роли интернета в организации современного образовательного пространства / А. В. Ельцов // Школа будущего. – 2020. – № 3. – С. 272-279. – EDN ZGAIIS.

5. Ельцова, Л. Ф. Медицинский сленг как компонент языка медицины / Л. Ф. Ельцова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 11-2(77). – С. 65-68. – EDN ZMWNOX.

6. Крутова, И. Ю. Когнитивная лингвистика - новая парадигма в языкознании / И. Ю. Крутова // Сборник научных трудов кафедр гуманитарных дисциплин. Том Выпуск 13. – Рязань : Рязанский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова, 2012. – С. 7-13. – EDN WERCEZ.

7. Крутова, И. Ю. Реализация принципа сознательности и активности обучающихся на занятиях по профессионально- ориентированному иностранному языку в медицинском вузе / И. Ю. Крутова, Л. М. Царева // Обучение иностранным языкам - современные проблемы и решения : Сборник материалов II Международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой, Москва, 06 ноября 2020 года / Под редакцией А.Е. Казеичевой, И.В. Хитровой [и др.]. – Обнинск: Закрытое акционерное общество «Издательство «Титул», 2021. – С. 220-224. – EDN OSMKAS.

8. Кузнецов, Д. Р. Неологизмы в эпоху цифровизации: создание новых языковых форм / Д. Р. Кузнецов, И. Ю. Крутова // Слово. Словесность. Словесник : Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции преподавателей и студентов, посвященной году защитника Отечества, 80-летию Победы в Великой Отечественной войне и 130-летию со дня рождения С.А. Есенина, Рязань, 22 апреля 2025 года. Выпуск XI . – Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2025. – С. 106-108. – EDN OQRFNY.

9. Castro C.M., Wilson C., Wang F., Schillinger D. Babel babble: physicians' use of unclarified medical jargon with patients // American Journal of Health Behavior. – 2007. – Vol. 31, Suppl. 1. – P. S85–S95. URL: https://www.researchgate.net/publication/5914366_Babel_Babble_Physicians'_Use_of_Unclarified_Medical_Jargon_with_Patients (дата обращения: 02.06.2026).

10. Conti A. The evolution of the Italian Code of Medical Deontology: From paternalism to patient autonomy // Journal of Medical Ethics. – 2017. – Vol. 43, № 2. – P. 45–52. URL: https://mattioli1885journals.com/index.php/actabiomedica/article/view/5440 (дата обращения: 02.06.2026).

11. Kuznetsov, D. R. The influence of Social Media on health maintaining / D. R. Kuznetsov // Межкультурная коммуникация в едином образовательном пространстве: проблемы и перспективы : Сборник научных трудов VII Международной научно-теоретической конференции студентов и молодых учёных, Рязань, 14 марта 2025 года. – Рязань: Рязанский государственный медицинский университет им. акад. И.П. Павлова, 2025. – С. 132-135. – EDN XMBLFU.

12. Mishra S, Waitzkin H. Physician-patient communication. West J Med. 1987 Sep;147(3):328. PMID: 18750322; PMCID: PMC1025872. – P. 382-383. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1025872/pdf/westjmed00145-0110.pdf (дата обращения: 01.06.26).

13. Schouten B.C., Meeuwesen L. Cultural differences in medical communication: a review of the literature // Patient Education and Counseling. – 2006. – Vol. 64, № 1–3. – P. 21–34. URL: https://www.researchgate.net/publication/7344614_Cultural_differences_in_medical_communication_A_review_of_the_literature (дата обращения: 02.06.2026).

14. Street R.L. Jr, Makoul G., Arora N.K., Epstein R.M. How does communication heal? Pathways linking clinician–patient communication to health outcomes // Patient Education and Counseling. – 2009. – Vol. 74, № 3. – P. 295–301. URL: https://www.academia.edu/13279631/How_does_communication_heal_Pathways_linking_clinician_patient_communication_to_health_outcomes (дата обращения: 05.06.2026).

15. White R.W., Horvitz E. Cyberchondria: Studies of the escalation of medical concerns in Web search // ACM

Transactions on Information Systems. – 2009. – Vol. 27, № 4. – Art. 23. – P. 1–37. URL: https://www.researchgate.net/publication/220515814_Cyberchondria_Studies_of_the_Escalation_of_Medical_Concerns_in_Web_Search (дата обращения: 02.06.2026).

List of sources and references

1. Voronec, S. M. Razvitie navykov rechi pri obuchenii po individual'oj traektorii / S. M. Voronec, A. N. Pavlova, I. YU. Krutova // YAzykovoj diskurs v social'noj praktike : Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Tver', 05–06 aprelya 2024 goda. – Tver': Tverskoj gosudarstvennyj universitet, 2024. – S. 25-31. – EDN SPWYHL.

2. El'cov, A. V. Razvitie nauchno-kommunikativnoj kompetencii v formate studencheskih nauchnyh konferencij / A. V. El'cov, L. F. El'cova // OBZH: Osnovy bezopasnosti zhizni. – 2025. – № 1. – S. 22-25. – DOI 10.55090/19980736_2025_1_22_25. – EDN ZPJGTS.

3. El'cov, A. V. O roli motivacii v obuchenii studentov medicinskogo vuza / A. V. El'cov, L. F. El'cova // OBZH: Osnovy bezopasnosti zhizni. – 2024. – № 1. – S. 29-33. – DOI 10.55090/19980736_2024_1_29_33. – EDN MLJFPO.

4. El'cov, A. V. O roli interneta v organizacii sovremennogo obrazovatel'nogo prostranstva / A. V. El'cov // SHkola budushchego. – 2020. – № 3. – S. 272-279. – EDN ZGAIIS.

5. El'cova, L. F. Medicinskij sleng kak komponent yazyka mediciny / L. F. El'cova // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2017. – № 11-2(77). – S. 65-68. – EDN ZMWNOX.

6. Krutova, I. YU. Kognitivnaya lingvistika - novaya paradigma v yazykoznanii / I. YU. Krutova // Sbornik nauchnyh trudov kafedr gumanitarnyh disciplin. Tom Vypusk 13. – Ryazan' : Ryazanskij gosudarstvennyj medicinskij universitet im. akademika I.P. Pavlova, 2012. – S. 7-13. – EDN WERCEZ.

7. Krutova, I. YU. Realizaciya principa soznatel'nosti i aktivnosti obuchayushchihsya na zanyatiyah po professional'no- orientirovannomu inostrannomu yazyku v medicinskom vuze / I. YU. Krutova, L. M. Careva // Obuchenie inostrannym yazykam - sovremennye problemy i resheniya : Sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii imeni E.N. Solovovoj, Moskva, 06 noyabrya 2020 goda / Pod redakciej A.E. Kazeichevoj, I.V. Hitrovoj [i dr.]. – Obninsk: Zakrytoe akcionernoe obshchestvo "Izdatel'stvo "Titul", 2021. – S. 220-224. – EDN OSMKAS.

8. Kuznecov, D. R. Neologizmy v epohu cifrovizacii: sozdanie novyh yazykovyh form / D. R. Kuznecov, I. YU. Krutova // Slovo. Slovesnost'. Slovesnik : Materialy Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii prepodavatelej i studentov, posvyashchennoj godu zashchitnika Otechestva, 80-letiyu Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne i 130-letiyu so dnya rozhdeniya S.A. Esenina, Ryazan', 22 aprelya 2025 goda. Vypusk XI . – Ryazan': Ryazanskij gosudarstvennyj universitet im. S.A. Esenina, 2025. – S. 106-108. – EDN OQRFNY.

9. Castro C.M., Wilson C., Wang F., Schillinger D. Babel babble: physicians' use of unclarified medical jargon with patients // American Journal of Health Behavior. – 2007. – Vol. 31, Suppl. 1. – P. S85–S95. URL: https://www.researchgate.net/publication/5914366_Babel_Babble_Physicians'_Use_of_Unclarified_Medical_Jargon_with_Patients (data obrashcheniya: 02.06.2026).

10. Conti A. The evolution of the Italian Code of Medical Deontology: From paternalism to patient autonomy // Journal of Medical Ethics. – 2017. – Vol. 43, № 2. – P. 45–52. URL: https://mattioli1885journals.com/index.php/actabiomedica/article/view/5440 (data obrashcheniya: 02.06.2026).

11. Kuznetsov, D. R. The influence of Social Media on health maintaining / D. R. Kuznetsov // Mezhkul'turnaya kommunikaciya v edinom obrazovatel'nom prostranstve: problemy i perspektivy : Sbornik nauchnyh trudov VII Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoj konferencii studentov i molodyh uchyonyh, Ryazan', 14 marta 2025 goda. – Ryazan': Ryazanskij gosudarstvennyj medicinskij universitet im. akad. I.P. Pavlova, 2025. – S. 132-135. – EDN XMBLFU.

12. Mishra S, Waitzkin H. Physician-patient communication. West J Med. 1987 Sep;147(3):328. PMID: 18750322; PMCID: PMC1025872. – P. 382-383. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1025872/pdf/westjmed00145-0110.pdf (data obrashcheniya: 01.06.26).

13. Schouten B.C., Meeuwesen L. Cultural differences in medical communication: a review of the literature // Patient Education and Counseling. – 2006. – Vol. 64, № 1–3. – P. 21–34. URL: https://www.researchgate.net/publication/7344614_Cultural_differences_in_medical_communication_A_review_of_the_literature (data obrashcheniya: 02.06.2026).

14. Street R.L. Jr, Makoul G., Arora N.K., Epstein R.M. How does communication heal? Pathways linking clinician–patient communication to health outcomes // Patient Education and Counseling. – 2009. – Vol. 74, № 3. – P. 295–301. URL: https://www.academia.edu/13279631/How_does_communication_heal_Pathways_linking_clinician_patient_communication_to_health_outcomes (data obrashcheniya: 05.06.2026).

15. White R.W., Horvitz E. Cyberchondria: Studies of the escalation of medical concerns in Web search // ACM Transactions on Information Systems. – 2009. – Vol. 27, № 4. – Art. 23. – P. 1–37. URL: https://www.researchgate.net/publication/220515814_Cyberchondria_Studies_of_the_Escalation_of_Medical_Concerns_in_Web_Search (data obrashcheniya: 02.06.2026).

DOI: 10.55090/19980736_2026_2_47_51

О ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЯХ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

ABOUT THE DIGITAL COMPETENCIES OF A MEDICAL UNIVERSITY TEACHER

Ельцов Анатолий Викторович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры математики, физики и медицинской информатики Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова

✉ eltsov17@rambler.ru

Ельцова Любовь Федоровна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков с курсом русского языка Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова

✉ elf-lat@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования цифровых образовательных технологий преподавателем вуза в условиях трансформации образования. Обосновано включение цифровых компетенций в структуру профессионально значимых качеств преподавателя вуза, наряду с традиционными коммуникативными, организаторскими и гностическими качествами. На основе анализа теоретических подходов и современных исследований в области совершенствования высшего образования показано, что будущему преподавателю медицинского вуза недостаточно усвоить основные предметные знания и методику обучения им, важно овладеть современными цифровыми инструментами, которые позволят интегрировать эти знания в учебный процесс. В статье описаны общие и специфические требования к отбору цифровых образовательных технологий, которые способствуют повышению эффективности подготовки выпускника медицинского вуза. Представлены результаты оценки цифровых компетенций преподавателя медицинского вуза. Дается обоснование того, что цифровые образовательные технологии должны использоваться как средства организации учебного процесса и инструменты профессионального развития.

Ключевые слова: преподаватель медицинского вуза, цифровые образовательные технологии, цифровые компетенции, профессиональная подготовка.

Eltsov Anatoly, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Mathematics, Physics and Medical Informatics, Ryazan State Medical University named after Academician I.P. Pavlova

Eltsova Liubov, candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages with a Russian language course, Ryazan State Medical University named after Academician I.P. Pavlova

Abstract. The article discusses the problem of using digital educational technologies by a university teacher in the context of educational transformation. The inclusion of digital competencies in the structure of a university teacher's professionally significant qualities, along with traditional communicative, organizational, and gnostic qualities, is substantiated. Based on an analysis of theoretical approaches and current research in the field of improving higher education, it is shown that it is not enough for a future medical university teacher to acquire basic subject knowledge and teaching methods; it is also important to master modern digital tools that will allow them to integrate this knowledge into the educational process. The article describes general and specific re-quirements for the selection of digital educational technologies that contribute to improving the effectiveness of training medical university graduates. The results of assessing the digital competencies of a medical university teacher are presented. The article argues that digital educational technologies should be used as means of organizing the educational process and tools for professional development.

Keywords: medical university teacher, digital educational technologies, digital competencies, and professional training.

Введение

Трансформация образования, ставшая одной из ключевых тенденций развития современного общества, предъявляет новые требования к профессиональным качествам преподавателя вуза. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования зафиксирована необходимость формирования у выпускников цифровых компетенций как неотъемлемой составляющей их профессиональной готовности. Проблема заключается не столько в наличии у вузовских преподавателей базовых навыков работы с цифровыми инструментами, сколько в их способности интегрировать цифровые образовательные ресурсы в профессиональную деятельность, использовать их для решения конкретных образовательных задач и для собственного профессионального развития. Преподаватель вуза должен быть готов оперативно реагировать на изменения в образовательной среде, внедрять инновационные методики обучения, адаптироваться к современным условиям, сохраняя при этом высокий уровень организации образовательного процесса. Совокупность действующих правовых актов в сфере образования предъявляют высокие требования к уровню квалификации профессорско-пре-

подавательского состава вузов, конкретизируют содержание компетентностного профиля, от уверенного применения цифровых образовательных технологий и интерактивных ресурсов до организации проектной и исследовательской работы учащихся.

В контексте нашего исследования особый интерес представляет проблема формирования необходимых профессиональных компетенций у преподавателя медицинского вуза. Сегодня в структуру профессиональных компетенций, наряду с традиционными коммуникативными, организаторскими и гностическими компетенциями, включаются цифровые компетенции, а также способность к работе в цифровой среде, готовность к непрерывному самообразованию с использованием цифровых ресурсов, умение организовывать разнообразные коммуникации с помощью цифровых инструментов.

Вместе с тем, анализ профессиональной деятельности вузовских преподавателей выявляет противоречие между широким спектром доступных цифровых образовательных технологий и отсутствием у преподавателей вузов системных представлений о критериях их отбора и методике использования в профессиональных целях. Часто цифровые технологии используются лишь как средства организации учебного процесса, а не как инструменты профессионального развития.

Цель настоящей статьи – обосновать включение цифровых компетенций в структуру профессиональных значимых качеств преподавателя медицинского вуза, предложить критерии отбора цифровых образовательных технологий для их профессионального развития.

Методы исследования. Анализ научно-педагогической, методической литературы и нормативных документов. Проведение сравнительного анализа, систематизация и обобщение информации по проблеме исследования, определили эмпирические методы нашей работы, которые базировались на наблюдении и анкетировании преподавателей теоретических кафедр медицинских вузов.

Обзор литературы. Проблема формирования профессиональных компетенций преподавателя вуза объединяет нескольких научных направлений. Теоретическую основу составляют научные концепции, раскрывающие основы подготовки педагогических кадров и специфику формирования профессиональных компетенций. Теория профессионального образования (В.А. Сластенин, Е.В. Бондаревская, Н.Д. Никандров) обосновывает цели и структуру подготовки вузовских преподавателей, теория компетентностного образования (А.В. Хуторской, Е.С. Полат) раскрывает формирование ключевых, профессиональных и предметно-методических компетенций. Дидактические основы практико-ориентированного обучения (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин) определяют принципы отбора содержания, методов и форм обучения.

В.Д. Шадриков [1] закладывает основы системогенетического подхода к изучению профессиональной деятельности, определяет профессионально важные качества преподавателя вуза как индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности, обосновывает, что эти качества не являются врожденными, а формируются и развиваются в процессе освоения профессиональной деятельности, что имеет принципиальное значение в нашем исследовании. А.К. Маркова [2] развивает представления о профессионально значимых качествах применительно к педагогической деятельности и выделяет группы педагогических умений преподавателя (гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские). Л.М. Митина [3] обосновывает, что профессиональное становление учителя невозможно без развития его личностной сферы, вводит понятия педагогической гибкости, эмоциональной устойчивости, мышлении и рефлексии, считает их ключевыми качествами, обеспечивающими успешность педагогической деятельности. И.А. Зимняя [4] развивает компетентностный подход в образовании, обосновывая структуру профессиональной компетентности педагога, включающую мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты.

П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев [5] рассматривают интеграцию технологий искусственного интеллекта в процесс профессиональной подготовки преподавателя, обосновывают, что современный преподаватель должен не просто владеть цифровыми инструментами, но и уметь интегрировать их в образовательный процесс. Е.Н. Вихрова и В.А. Петровский [6] рассматривают новые форматы взаимодействия человека и искусственного интеллекта, вводя понятие «креатив-партнёрства», предполагающее совместное творчество человека и искусственного интеллекта. Земцов и И.А. Груздев [7] развивают метафору «цифрового кентавра» для описания гибридного интеллекта, формирующегося в процессе совместной деятельности человека и искусственного интеллекта. В.А. Фулин, Д.С. Иванова и Л.П. Костикова [8] систематизируют основные направления модернизации педагогического образования в условиях цифровой трансформации, выделяя необходимость формирования у педагогов цифровых компетенций и готовности к работе в цифровой образовательной среде.

О.А. Чопик [9] приходит к выводу, что грамотное использование искусственного интеллекта способствует развитию самостоятельности, ответственности и рефлексии. О.С. Зубкова с соавторами [10] анализирует влияние цифровой образовательной среды на успешность профессиональной деятельности педагогов, обосновывая, что цифровизация создает новые возможности для развития профессионально значимых качеств. Ю.П. Поспелова и А.В. Фахрутдинова [11] исследуют возможности цифровой среды для организации самообразования, утверждают, что цифровые инструменты создают новые возможности для непрерывного профессионального развития.

Е.В. Воевода [12] анализирует возможности цифровых инструментов для повышения мотивации обучаемых, показывая, что использование цифровых

образовательных ресурсов позволяет сделать процесс обучения более интерактивным. А.А. Коренев и А.В. Мычкина [13] рассматривают применение цифровых инструментов для развития педагогической речи студентов. Указывают на то, что использование искусственного интеллекта позволяет преподавателям анализировать собственную речь, выявлять ошибки, улучшать стилистику. А.А. Коренев [14] развивает идеи непрерывного профессионального развития преподавателя, подчеркивая важность формирования цифровых компетенций на всех этапах профессионального становления.

П.И. Касаткин с соавторами [15] исследует проблему формирования ценностных ориентаций педагога и отмечает, что профессиональная подготовка должна включать не только формирование знаний и умений, но и развитие ценностно-смысловой сферы. Ельцов А.В, Ельцова Л.Ф. [16] утверждают, что все изменения в образовательном процессе необходимо проводить с учетом мотивационного аспекта в обучении, так как самым важным фактором, влияющим на эффективность учебного процесса, на повышение результативности образовательной деятельности на всех этапах приобретения профессионального медицинского знания является мотивация студентов к обучению. Более успешны в профессиональной деятельности те выпускники медицинских вузов, которые не только обладают специальными знаниями и набором профессиональных навыков, но имеют, также побудительные мотивы получения образования, связанные с формированием профессиональных компетенций, знают универсальные технологии саморазвития, умеют мотивировать себя на получение, обработку и применение новых знаний, способны критически оценивать полученную информацию, адаптироваться к требованиям конкретной деятельности, имеют устойчивое позитивное отношение к профессии.

Анализ представленных источников позволяет констатировать, что проблеме формирования цифровых компетенций вузовского преподавателя уделено большое внимание современных исследователей. Вместе с тем, необходимо отметить, что в литературе не описаны критерии отбора цифровых образовательных технологий для формирования цифровых компетенций, необходимых для профессионального развития преподавателя медицинского вуза.

Результаты и обсуждение. Подготовка медицинских кадров с каждыми годом усложняется, так как медицина будущего, это высокотехнологическая медицина. Сегодня в здравоохранении используются технологии ориентированные на искусственный интеллект, персонализированное медицинское обслуживание с учётом генетической информации, виртуальные больницы, телемедицина, операции с использованием камер виртуальной реальности, биосовместимые материалы, кибернетические конечности, микрочипы в качестве моделей клеток и биологических тканей, 3-D картирование, мобильные медицинские устройства, фиксирующие и передающие жизненно важные показатели пациента и многое другое. В связи с этим, требования к подготовке медицинских специалистов качественно изменились, изменился образовательный процесс и, как следствие изменился и набор компетенций преподавателя медицинского вуза.

Владение цифровыми технологиями теперь обязательное условие преподавания, так как они обеспечивают быстрый и легкий доступ к любой информации, дают возможность неограниченного пространственными рамками виртуального общения. Отмечая несомненные преимущества цифровых технологий, необходимо обратить внимание и на некоторые проблемы, связанные с их применением. Постоянное погружение в пространство виртуальной реальности, замена реального общения на сетевое взаимодействие, в котором отсутствуют невербальные сигналы и телесные контакты, приводит к изменению эмоциональной сферы молодых людей, они все менее способны к независимому мышлению, критическому анализу, к продуктивному межличностному общению в реальном мире. Виртуальное общение снижает уровень эмпатии, поскольку усложняет понимание чужих эмоций, тормозит развитие саморегуляции, мешает развитию способности устанавливать контакты, решать конфликты [17]. Наиболее важную роль в стимуляции познавательной активности обучаемых, по мнению психологов, играет эмоция интереса. Интерес может быть направлен на что угодно, но наибольшую пользу приносят интеллектуальные виды созидательной деятельности. Психологи указывают на несколько факторов активирующих эмоцию интереса, прежде всего, это перемены, новизна объекта, воображение, а также, слова и представления связанные в нашем мышлении с новизной и переменами [18].

Таким образом, преподаватели вуза должны изучать и уметь применять в образовательном процессе эффективные цифровые образовательные технологии, которые направлены на повышение интереса к учебе и способны развивать не только учебно-познавательные мотивы, но социальные, эстетические и коммуникативные мотивы. К таким технологиям можно отнести геймификацию обучения. Использование игровых методик в обучении в настоящее время получает широкое распространение в медицинских вузах потому, что обеспечивает эмоциональную вовлеченность обучающихся в учебный процесс. Интерактивные методики позволяют всем студентам группы активно участвовать в обсуждении проблем, создать обстановку эмоционального подъема, при которой способности, специальные знания, умения и навыки демонстрируются естественно и легко.

Эффективными являются те формы обучения, которые предусматривают соревновательный аспект, работу в команде, поиск валидной информации, решение нестандартных задач в условиях временного ограничения, необходимость принимать самостоятельные решения, умение брать на себя ответственность, правильно оценивать себя и ситуацию. Такие цифровые образовательные технологии развивают эмоциональ-

ный интеллект, так как позволяют поддерживать высокий уровень мотивационно-эмоциональной мыслительной деятельности. Они позволяют формировать самые разные комбинации профессиональных коммуникативных навыков, развивать критическое и креативное мышление, приобретать умения анализировать и синтезировать информацию.

Преподаватели медицинских вузов активно учатся взаимодействовать с искусственным интеллектом. Применение технологий с применением искусственного интеллекта является наиболее актуальным в современном образовании, не только для создания обучающего контента с учётом меняющейся ситуации, но и для индивидуализации обучения студентов. Искусственный интеллект применяется для создания индивидуальных заданий для учащихся с учётом их уровня подготовки и познавательной активности. Цифровые инструменты становятся незаменимы в подборе траектории обучения студентов и повышения объективности в оценивании уровня знаний и умений обучающегося. Применение данных технологий радикально снижает нагрузку на преподавателя.

Специалисты отмечают, что для формирования практических навыков наиболее эффективны технологии виртуальной, дополненной и смешанной реальности, которые позволяют создавать разнообразные симуляторы. Эти технологии в медицинском образовании можно успешно применять для создания виртуальной ситуационной модели клинического случая или использовать смоделированные в виртуальной среде модели для изучения различных учебных дисциплин. Визуализация поможет получить представление о сложных патологических процессах при изучении клинических дисциплин, понять как протекают реальные физические и химические процессы. Особую роль играет создание иммерсивного учебного опыта, когда студент получает возможность в виртуальной среде взаимодействовать с объектами и ситуациями, с которыми в реальном мире он взаимодействовать не может. К преимуществам иммерсивного обучения относят то, что используемые в нем «реальные сценарии или симуляции способствуют формированию практических знаний и умений относительно изучаемого предмета в безопасной/безаварийной среде, что важно и для обучающихся, и для преподавателей. При этом, - благодаря встроенному механизму обратной связи, обучающийся может повторять выполнение заданий, пока не достигнет требуемого результата. Иммерсивное обучение базируется на возможностях технологий смешанной, дополненной и виртуальной реальности, которые являются системными принадлежностями четвертой промышленной революции [19].

Важно максимально привлекать студентов к научно-исследовательской и проектной деятельности, в процессе которой будущие специалисты в области здравоохранения не только знакомятся с научными цифровыми методами сбора и анализа данных, но и узнают об актуальных направлениях развития современной медицинской науки и практического здравоохранения, что повышает интерес к выбранной профессии. Привлечение студентов к выполнению и защите научных проектов, с учётом цифровых образовательных технологий стимулирует развитие их учебной мотивации.

В структуре профессионально значимых компетенций преподавателя медицинского вуза необходимо выделить следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Каждый из этих компонентов в современных условиях приобретает «цифровое измерение», что требует обоснования цифровых компетенций как самостоятельной группы профессионально значимых качеств преподавателя вуза.

При выборе цифровых образовательных технологий для формирования цифровых компетенций преподавателя медицинского вуза необходимо руководствоваться следующими критериями:

Дидактическая целесообразность. Цифровая технология должна способствовать достижению образовательных целей, а не быть самоцелью. Необходимо оценивать оправданность её использования, по сравнению с традиционными методами, какие новые возможности она открывает.

Соответствие содержанию обучения. Цифровая образовательная технология должна органично интегрироваться с учебным материалом, не нарушая логики изучения предмета.

Доступность. Следует отдавать предпочтение тем цифровым образовательным ресурсам, которые имеют бесплатный или условно-бесплатный доступ, с интуитивно понятным интерфейсом, не требующим длительного освоения.

Техническая надежность. Используемые цифровые технологии должны обеспечивать стабильность работы ресурса, наличие технической поддержки, регулярность обновлений, совместимость с различными устройствами и операционными системами.

Безопасность. Цифровые ресурсы должен соответствовать требованиям защиты персональных данных, не содержать нежелательного контента, обеспечивать возможность контроля со стороны преподавателя.

На основе описанных выше компонентов и критериев была разработана анкета для оценки цифровых компетенций преподавателя медицинского вуза. Проведенное нами анкетирование преподавателей показало, что большинство (83 %) опрошенных преподавателей при выборе цифровых технологий опираются на принцип дидактической целесообразности. 72 % респондентов понимают что, образовательные технологии направленные на развитие интереса у обучаемых, способствуют эффективности и мотивации в обучении. 68% опрошенных преподавателей согласны с утверждением, что цифровые образовательные ресурсы, обеспечивающие эмоциональную вовлеченность обучающихся, формируют критическое мышление и аналитические способности. 48% респондентов используют искусственный интеллект для обеспечения индивидуализации обучения, облегчения оценки уровня

знаний. 27% респондентов используют технологии виртуальной и дополненной реальности для формирования устойчивых навыков и умений.

Заключение. В условиях трансформации образования профессионально значимые качества преподавателя медицинского вуза наряду с традиционными компетенциями (мотивационно-ценностными, когнитивными, деятельностными, рефлексивными) предполагают наличие цифровых компетенций, которые интегрируются с другими компетенциями, усиливая и обогащая их. Формирование цифровых компетенций выступает неотъемлемым условием успешности профессиональной деятельности современного вузовского преподавателя. Анализ теоретических источников и учебно-методической работы преподавателей медицинского вуза показал, что цифровые образовательные технологии должны использоваться как средства организации учебного процесса и инструменты профессионального развития.

Список источников и литературы

1. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / отв. ред. К. А. Абульханова-Славская. Москва : Наука, 1982. 185 с. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=UIANEJ.

2. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=YQCJKT.

3. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. 376 с. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=WNSCOZ.

4. Зимняя И. А. Психолого-педагогическая характеристика стратегиального подхода и общей стратегии воспитания // Понятийный аппарат педагогики и образования : Коллективная монография. Вып. 11. Екатеринбург, 2019. С. 36–47. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=IXNDCA.

5. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка // Язык и культура. 2025. № 69. С. 204–219. DOI: 10.17223/19996195/69/10.

6. Вихрова Е. Н., Петровский В. А. Креатив-партнёрство человека и ИИ: четвёртый формат образования? // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 12. С. 10–32. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-12-10-32.

7. Земцов Д. И., Груздев И. А. «Цифровой кентавр»: совместное обучение человека и ИИ в университете // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 10. С. 47–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-10-47-62.

8. Фулин В. А., Иванова Д. С., Костикова Л. П. Ключевые направления подготовки будущих педагогов в контексте цифровой трансформации образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 8. С. 244–257. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11162.

9. Чопик О. А. Искусственный интеллект как фактор трансформации субъектной позиции студентов в высшем образовании // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 8-9. С. 54–73. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-54-73.

10. Цифровизация университетского образовательного пространства как фактор успешности студентов – будущих педагогов / О. С. Зубкова, А. В. Фахрутдинова, Ф. Г. Мухаметзянова, И. В. Терентьева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 2(58). С. 99–107. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=IEBRIO.

11. Поспелова Ю. П., Фахрутдинова А. В. Самообразование бакалавров в условиях цифровой трансформации образовательного пространства (на примере преподавания иностранных языков) // ЦИТИСЭ. 2026. № 1. С. 384–393.

12. Воевода Е. В. Использование цифровых средств для повышения мотивации студентов в курсе домашнего чтения // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2025. Т. 14, № 5. С. 21–26. DOI: 10.12737/2587-9103-2025-14-5-21-26.

13. Коренев А. А., Мычкина А. В. Использование приложений искусственного интеллекта для повышения грамотности педагогической речи студентов // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 84–90. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=FZJWVP.

14. Коренев А. А. Профессионально ориентированная языковая подготовка и развитие преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 5(114). С. 353–355. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-5114-353-355.

15. Ценностные ориентации педагога: личностный выбор или компонент содержания образования? / П. И. Касаткин, А. А. Коренев, А. П. Гулов, Е. М. Косырева // Высшее образование в России. 2026. Т. 35, № 2. С. 10–35. DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-2-10-35.

16. Ельцов А.В., Ельцова Л.Ф. К вопросу о трансформации медицинского образования // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2024. Т. 13, № 2 (45). С 107-116.

17. Козлова Н.С., Комарова Е.Н. Эмоциональный интеллект и вовлеченность личности в интернет-среду // МНИЖ. 2015. №7-4 (38). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-i-vovlechennost-lichnosti-v-internet-sredu (дата обращения: 05.05.2026).

18. Изард К.Э. Психология эмоций /Пер. с англ. СПб., : Изд-во «Питер», 1999. - 464 с.

19. Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Иммерсивное обучение - технология будущего или временное увлечение? // КПЖ. 2023. №1 (156). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnoe-obuchenie-tehnologiya-buduschego-ili-vremennoe-uvlechenie (дата обращения: 05.05.2026).

DOI: 10.55090/19980736_2026_2_52_57

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РЕСУРСОВ РОССИЙСКОГО ИНТЕРНЕТ-ТЕЛЕВИДЕНИЯ

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF CHINESE STUDENTS USING RESOURCES OF RUSSIAN INTERNET TELEVISION

Чжан Фань, ФГБОУ «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина», Москва, Российская Федерация
zhangfanfan@yandex.com

Аннотация: В статье определены сущность и значение формирования социокультурной компетенции в процессе преподавания русского языка как иностранного в условиях образовательного процесса китайского университета. Обоснована роль российского интернет-телевидения как эффективного аутентичного ресурса для формирования социокультурной компетенции у китайских студентов в процессе их профессиональной подготовки к будущей профессиональной деятельности в сфере межкультурного взаимодействия.
***Ключевые слова**:* социокультурная компетенция, межкультурное взаимодействие, профессиональная подготовка специалистов, российское интернет-телевидение, интернет-ресурсы российского телевидения, лингвокультурологический потенциал, китайские студенты, русский язык как иностранный, языковая среда, аутентичная социокультурная информация

Zhang Fan, Pushkin State Institute of the Russian Language, Moscow, Russian Federation

Abstract: The article defines the essence and significance of the formation of sociocultural competence in the process of teaching Russian as a foreign language in the educational process of a Chinese university. The role of Russian Internet television as an effective authentic resource for the formation of sociocultural competence among Chinese students in the process of their professional training for future professional activities in the field of intercultural interaction is substantiated.
Ключевые слова: socio-cultural competence, Russian Internet television, Internet resources of Russian television, linguistic and cultural potential, Chinese students, Russian as a foreign language, linguistic environment, authentic socio-cultural information

В эпоху глобализации и тесного межкультурного сотрудничества в мировом сообществе изучение иностранных языков не может ограничиваться изучением грамматики, лексики и фонетики. В этом контексте акцент делается не только на овладении нормами языка, но и на формировании социокультурной компетенции, которая включает не только языковые навыки, но и знания о культуре, менталитете и традициях носителей языка [1]. Данная компетенция является необходимым компонентом функциональной грамотности специалистов в различных сферах международного взаимодействия. Следовательно, формирование социокультурной компетенции должно быть включено в комплекс профессиональных компетенций в процессе вузовской подготовки будущих переводчиков, а также преподавателей иностранного языка. Особенно это касается преподавания русского языка в вузах Китайской Народной Республики вне языковой среды в связи с ростом экономического и культурного сотрудничества КНР и Российской Федерации. В последние годы интерес к России, ее культурному наследию, истории и повседневной жизни среди китайской молодежи стабильно растет, так как межгосударственные связи двух стран делают межкультурное общение особенно актуальным. Поэтому в современной методике преподавания русского языка как иностранного в китайских университетах одной из главных задач обучения становится формирование социокультурной компетенции у будущих специалистов. Данная компетенция в контексте образовательного процесса понимается как комплексная способность студентов не только свободно общаться на русском языке, но и глубоко понимать особенности русскоязычного социума, учитывать его культурные нормы, ценностные ориентиры и традиции при построении диалога с носителями языка [4].

Традиционные методы формирования социокультурной компетенции в образовательном процессе, основанные на учебниках, лекциях и текстовых материалах, часто не обеспечивают полного погружения в живую социокультурную среду [2]. В этой связи актуальным становится использование современных цифровых ресурсов, среди которых особое место занимает российское интернет-телевидение. Оно представляет собой уникальный источник аутентичной аудиовизуальной информации, отражающей историческую динамику и актуальные социальные процессы современной жизни российского общества, разнообразие его культуры, специфику повседневного общения с носителями языка. Для китайских студентов, которые не всегда имеют возможность прямого общения

с носителями русского языка и посещения России, такие ресурсы становятся незаменимым инструментом культурного погружения и развития межкультурных знаний и коммуникативных умений.

Цель исследования, представленного в данной статье, заключается в теоретическом обосновании роли российского интернет-телевидения в процессе формирования социокультурной компетенции китайских учащихся, определении структуры этой компетенции в контексте изучения русского языка, выделении наиболее ценных видов интернет-телевизионных ресурсов, а также в разработке практических подходов к их эффективному использованию в учебном процессе китайского университета. Задачи исследования включают: анализ сущности и компонентов социокультурной компетенции у китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный; характеристику образовательного потенциала российского интернет-телевидения; определение методических способов, приемов и форм работы с телевизионными ресурсами как на учебных занятиях, так и во внеурочное время; выявление объективных проблем использования таких ресурсов и эффективных путей их преодоления.

Социокультурная компетенция рассматривается нами как неотъемлемая часть коммуникативной компетенции, без которой полноценное межкультурное взаимодействие является невозможным. По мнению В.В. Сафоновой и А. Н. Щукина, ведущих российских специалистов в области общетеоретических основ лингвистики, иноязычного образования и социокультурного подхода в процессе преподавания иностранного языка, данная компетенция представляет собой совокупность знаний о культуре страны изучаемого языка, умений применять эти знания в общении и ценностного отношения к культурным различиям [3; 5]. Исследователи в области методики РКИ выделяют четыре взаимосвязанных компонента социокультурной компетенции, актуальных для китайских учащихся:

Культурологический компонент включает систематизированные знания о российской культуре: истории страны, национальных традициях и обычаях, религиозных и культурных ценностях, современной социальной жизни, нормах этикета, особенностях повседневного общения, а также **лингвострановедческие** сведения о национально маркированной лексике и фразеологизмах. Для китайских студентов особенно важны знания о различиях между китайской и российской культурами и понимание историко-культурного генезиса данных различий. Это поможет будущим специалистам в дальнейшем избежать межкультурных недоразумений в профессиональной практической деятельности.

Прагматический компонент предполагает умение применять полученные **социокультурные знания** в реальных коммуникативных ситуациях: понимать контекст высказываний носителей языка, адекватно реагировать на вербальные и невербальные сигналы, строить свое поведение и речь в соответствии с культурными нормами русскоязычного социума, сравнивать родную и иностранную культуры, выделять их общие черты и различия. Данный компонент необходим для овладения будущими специалистами речевой культурой использования иностранного языка.

Эстетический компонент связан с формированием позитивного отношения к российской культуре и народу, толерантности к культурным различиям, интереса к межкультурному диалогу и стимулированием мотивации к дальнейшему изучению русского языка. Для китайских студентов этот компонент помогает предотвратить возможные риски культурного шока и предубеждений в области межкультурных различий, а также создает необходимые условия для развития эмпатии и доброжелательного отношения к представителям другой культуры.

Этический компонент заключается в способности студентов анализировать свой собственный межкультурный опыт, осознавать свои ошибки в общении, корректировать способы межкультурного взаимодействия в непосредственном общении и речевые навыки в соответствии с социокультурным контекстом, а также в умении анализировать и критически оценивать достоверность информации о российской культуре, получаемую из различных источников [6, 7].

Формирование этих компонентов у китайских студентов имеет характерные особенности, обусловленные различиями между китайской и русской культурными моделями, национальными особенностями менталитета, историко-культурными традициями в системах образования обеих стран, дидактическими системами образовательного процесса и языковыми особенностями. Традиционные учебные материалы, используемые в практике преподавания иностранных языков в условиях китайских университетов, не всегда учитывают эти особенности и не предоставляют живой, аутентичной информации о современной России. Поэтому использование российского интернет-телевидения становится эффективным способом восполнить этот пробел.

Российское интернет-телевидение – это широкий спектр ресурсов, обладающих значительным объемом потенциальных образовательных возможностей: федеральные и региональные телевизионные каналы в онлайн-формате, документальные и художественные фильмы, познавательные передачи, новостные программы, ток-шоу, культурные и исторические проекты, доступные в режиме реального времени или в записи. По сравнению с традиционными печатными материалами (учебниками, пособиями и др.) и даже записями телевизионных программ, российские телевизионные интернет-ресурсы имеют ряд преимуществ и возможностей в процессе формирования социокультурной компетенции у китайских студентов, изучающих русский язык в условиях отсутствия языковой среды.

Во-первых, это **аутентичность социокультурной информации**. Интернет-телевидение отражает реальную жизнь современного российского общества, живую разговорную речь носителей языка, современные лексические единицы, нормы речевого общения, сленг



передач для студентов, только начинающих изучать русский язык до сложных документальных фильмов и ток-шоу для студентов, продвинутых в изучении русского языка.

Можно выделить несколько групп ресурсов российского интернет-телевидения, наиболее полезных для формирования социокультурной компетенции у китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный.

– **Культурно-просветительские передачи** включают телевизионные программы, посвященные российской истории, искусству, литературе, национальным традициям, народному творчеству, а также путешествиям по регионам России. Такие передачи систематизируют знания китайских студентов о культурном наследии страны изучаемого языка и содержат потенциальные возможности для формирования когнитивного компонента социокультурной компетенции.

– **Документальные фильмы** представляют собой достоверные объективные материалы о современной жизни России, социальных процессах российского общества, достижениях и проблемах страны, включают биографические данные об известных российских деятелей науки и искусства. Данные материалы помогают китайским студентам понимать современные реалии, традиции и ценности российского общества.

– **Художественные фильмы и сериалы** отражают творческое осмысление повседневной жизни российских людей с позиции русской ментальности, помогают понять характеры людей, их межличностные отношения, нормы поведения россиян, позволяют погрузиться в естественную коммуникативную среду российского общества.

– **Новостные и культурно-просветительские программы** знакомят китайских студентов с актуальными событиями как внутри российского общества, так и в международном взаимодействии российского государства, что формирует понимание студентами современных реалий социальной и культурной ситуации страны в мировом сообществе.

– **Ток-шоу и развлекательные программы** знакомят китайских студентов с актуальными социальными интересами и потребностями россиян, наглядно демонстрируют способы и формы неформального общения в русскоязычной среде и специфику русскоязычного юмора, особенности общепринятого повседневного этикета, способствуют освоению разговорной лексику и норм неформального общения.

Эффективное использование ресурсов российского интернет-телевидения с целью формирования социокультурной компетенции у китайских студентов вне языковой среды требует грамотной методической орга-

и юмор, а также динамику развития языка, которые не всегда фиксируются в учебниках. Китайские студенты получают возможность услышать естественную речь в разных ситуациях: в том числе, повседневное общение в семье, на работе, в общественных местах, официальные выступления, неформальные беседы, что способствует развитию слухового восприятия, понимания контекста, создает условия для практического усвоения системы языка и овладения знаниями и умениями его использования.

Во-вторых, **визуализация социокультурной информации**. Аудиовизуальный формат позволяет китайским студентам не только слышать русскую речь, но и воспринимать российскую культурную среду: природу, архитектурные памятники, национальные праздники, традиционные обряды, повседневный быт людей, - одежду, национальную кухню, наблюдать и понимать невербальные средства коммуникации (жесты, мимику). Это создает дополнительные условия для усвоения и запоминания социокультурных сведений, формирует целостное представление о российском социуме, что особенно важно для китайских студентов, не имеющих прямого опыта пребывания в России, и способствует аккультурации будущих специалистов вне непосредственной социокультурной среды.

В-третьих, **доступность и интерактивность**. Интернет-телевидение как образовательный ресурс доступно для просмотра в любое время и в любом месте с помощью компьютера или мобильного устройства, что позволяет студентам использовать его не только на занятиях, но и во внеурочное время. Китайские студенты могут самостоятельно выбирать интересующие их материалы, при необходимости повторять просмотр контента, имеющего значение для их социокультурной компетентности и усвоения изучаемых языковых форм, работать с субтитрами (при их наличии), что развивает самостоятельность и учебную мотивацию студентов.

В-четвертых, **разнообразие социокультурного контента**. Российское интернет-телевидение предлагает материалы на различные темы и для разных уровней владения русским языком: от простых познавательных

низации учебного процесса, учета уровня владения русским языком, возрастных особенностей и культурного фона жизнедеятельности китайских студентов. Работа с интернет-ресурсами российского телевидения в условиях образовательного процесса китайского университета должна быть целенаправленной, методически обоснованной, систематической, сочетающей традиционные и инновационные технологии обучения.

На начальном этапе изучения китайскими студентами русского языка как иностранного рекомендуется использовать **простые, короткие познавательные передачи** с медленной, четкой речью, визуальной поддержкой и понятным сюжетом. Основная цель на этом этапе – формирование первичных представлений о России, освоение базовой лексики на социокультурные темы, развитие слухового восприятия русской речи. Методически целесообразна предварительная работа по ознакомлению с новой лексикой, которая содержится в видеоконтенте. Такая работа предполагает объяснение сложных слов и выражений, постановку конкретных учебных задач для просмотра (например, найти названия российских городов, национальных блюд, традиционных праздников и др.).

На среднем и продвинутом этапах изучения языка используются более сложные материалы: документальные фильмы, художественные сериалы, ток-шоу. Работа строится по следующей схеме:

1. Предварительный этап: преподаватель знакомит студентов с темой передачи/фильма, объясняет социокультурный контекст, сложные лексические и фразеологические единицы, связанные с российской культурой, ставит познавательные и коммуникативные задачи.

2. Этап просмотра: учащиеся просматривают материал, выполняют учебные задания на понимание основного содержания, выделяют ключевую социокультурную информацию, фиксируют, пересказывают и интерпретируют интересные факты и выражения. При необходимости можно использовать русскоязычные субтитры для облегчения понимания.

3. Постпросмотровый этап: проводится обсуждение просмотренного материала, анализ социокультурных деталей, сравнение с китайской культурой, выполнение творческих заданий (написать изложение, сочинение, рассказ, эссе, составить и воспроизвести диалог на заданную тему в соответствии с просмотренным видеосюжетом, театрализировать коммуникативную ситуацию на основе социокультурного содержания сюжета).

Особое внимание уделяется **сопоставительному анализу** китайской и российской культур. Например, при просмотре передачи о российских праздниках учащиеся сравнивают их с китайскими традиционными праздниками, находят сходство, обусловленное общечеловеческими гуманистическими ценностями, выделяют национальную социокультурную специфику норм поведения, этикета, традиций и обычаев. Это помогает сформировать рефлексивный компонент социокультурной компетенции и развить у студентов толерантность и интерес к культурным различиям.

При отборе контента ресурсов российского интернет-телевидения для учебных занятий с китайскими студентами преподаватель должен учитывать уровень языковой подготовки учащихся: для начального этапа оптимально выбирать короткие познавательные передачи о российских городах, природе и традиционных праздниках. Например: фрагменты киножурнала «Ералаш» и мультфильмы «Мульти-Россия» могут быть выбраны в качестве примеров аутентичных материалов, которые подходят для начального этапа обучения. Эти материалы позволяют студентам знакомиться с русской культурой, географией, народностями и экономическими особенностями России, способствуя развитию толерантности и коммуникативных навыков.

Таблица 1

Характеристика отдельных ресурсов интернет-телевидения культурно-просветительской тематики

Жанр интернет-ресурса	Название программы	Телеканал	Аннотация	Ссылка
Культурно-просветительские программы	«Сибирь: время и люди»	Общественное телевидение России	Специальный проект рассказывает о Сибири, живущих в них людях, истории региона, удивительных местах, развитии и проблемах региона.	https://otr-online.ru/programmy/specialnyi-proekt-sibir-vremya-i-lyudi/
	«ЗаДело. Неравнодушные люди»	Общественное телевидение России	Программа о благотворительности. О том, как добрые поступки, которые мы совершаем, меняют к лучшему мир и судьбы людей, нуждающихся в помощи. О том, как одна маленькая инициатива может стать началом больших перемен.	https://otr-online.ru/programmy/zadelo-neravnodushnye-lyudi/
	«Отчий дом»	Общественное телевидение России	Вдохновляющие истории о том, как люди не забывают о своей малой родине, как они возвращаются, чтобы развивать и благоустраивать то место, где выросли сами или жили их предки. А также об энтузиастах-бизнесменах, которые переезжают из города в вымирающую деревню и дают ей новую жизнь.	https://otr-online.ru/programmy/specialnyy-proekt-otr-otchiy-dom/
	«Это Москва. Туризм»	Москва 24	Цикл пятиминутных программ, который рассказывает о самых необычных местах Москвы	https://www.m24.ru/shows1/195

Для основного и продвинутого – документальные фильмы о современной жизни России, реалистичные художественные сериалы и познавательные программы о культуре и истории страны. Известный фильм «Ирония судьбы, или С легким паром!» демонстрирует, как через аутентичный культурный контент можно эффективно вовлекать студентов в процесс изучения русского языка, обеспечивая при этом формирование у них социокультурной компетенции посредством глубокого понимания культурных особенностей и традиций, а также русскоязычного юмора.

Среди множества доступных ресурсов российского интернет-телевидения мы выделяем несколько программ, в частности, в культурно-просветительском жанре, которые наилучшим образом способствуют знакомству китайских студентов с культурными, историческими и социальными аспектами России. В нашем понимании, именно в программах культурно-просветительской направленности в наибольшей степени заключен лингвокульутрологический потенциал формирования социокультурной компетенции будущих специалистов.

Обязательным условием является тщательный отбор материалов для использования в учебном процессе. Такой отбор подразумевает исключение передач с излишне сложной разговорной лексикой или контентом, не соответствующим возрастным и образовательным особенностям китайских учащихся.

Тем не менее, несмотря на высокий образовательный потенциал, использование ресурсов российского интернет-телевидения в процессе обучения русскому языку как иностранному в Китае сталкивается с рядом объективных проблем.

Во-первых, это **языковая сложность** некоторых материалов: быстрая речь, специфическая лексика, диалектные особенности, которые могут затруднить понимание содержания китайскими учащимися, особенно на начальном и среднем этапах обучения.

Во-вторых, это **этнокультурные различия**, так как некоторые социокультурные реалии России непонятны для китайских учащихся без предварительного объяснения преподавателя, что может привести к неверной интерпретации студентами полученной ими социокультурной информации.

В-третьих, это **отсутствие методических разработок** по работе с конкретными ресурсами российского интернет-телевидения для формирования социокультурной компетенции у китайских студентов в процессе изучения ими русского языка. Многие преподаватели не имеют методически обоснованных и разработанных специалистами сценариев учебных занятий, заданий и рекомендаций по отбору материалов, что усложняет систематическое использование таких ресурсов.

В-четвертых, **технические проблемы** – доступ к некоторым российским интернет-ресурсам может быть технически ограничен, что требует поиска альтернативных доступных платформ, что не всегда удобно в организации учебного процесса.

Преодоление этих проблем возможно при реализации следующих перспективных направлений:

– разработка специализированных методических пособий для преподавателей русского языка в Китае, включающих рекомендации по отбору и использованию российского интернет-телевидения;

– создание подборок адаптированных для китайских учащихся телевизионных материалов с пояснениями социокультурного контекста и упражнениями;

– повышение квалификации преподавателей в области использования цифровых образовательных ресурсов;

– расширение сотрудничества между российскими и китайскими образовательными учреждениями в сфере разработки лингвострановедческих материалов.

Перспективной является также интеграция российского интернет-телевидения в дистанционное обучение китайских студентов русскому языку, что особенно актуально для китайских учащихся, проживающих в регионах с ограниченным доступом к квалифицированным преподавателям. Создание онлайн-курсов с использованием аутентичных телевизионных материалов позволит сделать обучение более доступным и интересным.

Формирование социокультурной компетенции является обязательной и ключевой задачей современного преподавания русского языка в Китае, обеспечивающей полноценный межкультурный диалог и взаимопонимание между представителями двух стран. Российское интернет-телевидение выступает как доступный, аутентичный и эффективный образовательный ресурс, который дополняет традиционные методики и позволяет погрузить китайских учащихся в живую социокультурную среду русскоязычного социума. Систематическое и методически грамотное использование онлайн-телевизионных материалов способствует полноценному формированию всех компонентов социокультурной компетенции, развивает устойчивый интерес к российской культуре и повышает общее качество изучения русского языка как иностранного. Дальнейшее развитие этого направления требует тесного сотрудничества российских и китайских педагогов, направленного на создание адаптированных учебных материалов, преодоление существующих практических проблем и укрепление двустороннего образовательного сотрудничества в сфере формирования социокультурной компетенции у китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный в образовательном процессе китайских университетов.

Список литературы

1. Азимов, Э. Г. Современный словарь методических терминов и понятий: Теория и практика обучения языкам / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва: Издательство «Русский язык». Курсы, 2018. – 495 с.

2. Низкошапкина, О. В. Краткий анализ методики формирования коммуникативных и социокультурных компетенций китайских учащихся на основе материала учебного пособия «Известные российские писате-

ли в XXI веке» / О.В. Низкошапкина. // «Образование Хейлунцзяна: теория и практика», 2014, № 3, с. 13-14 (на китайском языке).

3. Риске, И.Э. Формирование социокультурной компетенции у учащихся старшей ступени обучения на материале англоязычной поэзии. Дис. …канд. пед. наук / И.Э. Риске. – Санкт-Петербург, 2000.

4. Самойлов, И. А. Социокультурная компетенция студентов языкового вуза: анализ компонентного состава и возможные средства развития / И. А. Самойлов. // Молодой ученый. – 2020. – № 31 (321).

5. Сафонова, В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностранные языки в школе. – 2014 – №11. – с. 2-13.

6. Щукин, А. Н. Социокультурная компетенция в системе преподавания русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. – 2019. № 1 (272). С. 72–76.

7. Яковлева, М.А. Использование игр «Мемо» для формирования культурной компетенции иностранных студентов на занятиях по РКИ // Grand Altai Research & Education – Выпуск Os (23), 2025.

List of sourcers fnd references

1. Azimov, E.G. Sovremennyi slovar metodicheskih terminov I ponyatiy: Teoriya i praktika obucheniya yazykam / E.G. Azimov, A.N. Shchukin. –Moskva: Izdatelstvo «Russkiy yazyk». Kursy, 2018. – 495 c.

2. Nizkoshapkina, O.V. Kratkiy analiz metodiki formirovaniya kommunikativnyh I sociokulturnyh kompetenciy kitaiskih uchaschihsya na osnove materiala uchebogo posobiya «Izvestniye rossiyskiye pisateli v XXI veke»/ Obrazovaniye Heilongjianga: teoriya I praktika , 2014, № 3, c. 13-14 (na kitayskom yazyke).

3. Riske, I.E. Formirovanie sociokulturnoi kompetencii u uchaschihsya starshey stupeni obucheniya na material angloyazichnoy poezii. Dic. … kand. Ped. Nauk / I.E. Riske. – Санкт-Петербург, 2000.

4. Samoyolov, I.A. Sociokulturnaya kompetenciya studentov yazykovogo vuza: analiz komponentnogo sostava I vozmozhnye sredstva razvitiya / I.A. Samoyolov. // Molodoy uchenyi. – 2020. – № 31 (321).

5. Safonova, V.V. Sociokulturnyi podhod: osnovniye socialno-pedagogicheskie I metodicheskiye polozheniya // Inostranniye yaziki v shkole. – 2014 – №11. – c. 2-13

6. Щукин А. Н. Социокультурная компетенция в системе преподавания русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 2019. № 1 (272). С. 72 Schukin, A.N. Sociokulturnaya kompetenciya v sisteme prepodavaniya russkogo yazika kak inostrannogo // Russkiy yazik za rubezhom. –2014 – №11. – c. 2-13.

7. Yakovleva, M.A. Ispolzovanie igr “Memo” dlya formirovaniya kulturnoi kompetencii inostrannyh studentov na zanyatiyah po RKI // Grand Altai Research & Education – Vipusk Os (23), 2025.

DOI: 10.55090/19980736_2026_2_58_64

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ И УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НА ОСНОВНОЙ ОБМЕН У СТУДЕНТОВ И ИХ УЧЕТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

THE INFLUENCE OF PSYCHO-EMOTIONAL STATE AND LEVEL OF PHYSICAL ACTIVITY ON THE BASAL METABOLIC RATE OF STUDENTS AND THEIR CONSIDERATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MEDICAL UNIVERSITY

Толстова Татьяна Ивановна, кандидат медицинских наук, доцент, ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России, доцент кафедры физического воспитания, лечебной физкультуры и спортивной медицины
lfk-doctor@mail.ru

Антонович Марина Николаевна, кандидат медицинских наук, ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России, доцент кафедры физического воспитания, лечебной физкультуры и спортивной медицины
ambroxol@bk.ru

Авачева Татьяна Геннадиевна, кандидат физико-математических наук, доцент, ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России, зав. кафедры математики, физики и медицинской информатики
t.avacheva@rzgmu.ru

Аннотация: Учебный процесс предъявляет высокие требования к адаптационным возможностям организма, ключевую роль в которых играет основной обмен. В контексте образовательного процесса медицинского вуза особую значимость приобретает вопрос о том, как результаты оценки метаболического статуса студентов могут быть использованы для совершенствования преподавания дисциплин здоровьеформирующей направленности. Несмотря на очевидную значимость проблемы, особенности метаболического статуса современных студентов остаются недостаточно изученными. ***Цель работы*** – оценить и сравнить уровни основного обмена у студентов РязГМУ, выявить взаимосвязи основного обмена с психоэмоциональным состоянием и физической активностью, а также предложить пути внедрения полученных данных в образовательный процесс медицинского вуза. Для обследования применяли ПАК «Valeometer», аппарат «Tanita» и метод анкетирования. Анализ данных осуществлялся в статистическом пакете Statistica 12 (StatSoftInc., USA). Выявлены взаимосвязи и разработаны практические рекомендации для организации учебных занятий по физическому воспитанию и психоэмоциональной разгрузки студентов.
Ключевые слова: основной обмен, психоэмоциональное состояние, физическая активность, студенты-медики, образовательный процесс медицинского вуза, методика преподавания физического воспитания, здоровьесберегающие технологии.

Tolstova T.I., candidate of medical sciences, docent, Ryazan State Medical University, associate professor of the department of Physical Education, Exercise Therapy and Sports Medicine

Antonovich M.N., candidate of medical sciences, Ryazan State Medical University, associate professor of the department of Physical Education, Exercise Therapy and Sports Medicine

Avacheva T.G., candidate of physical and mathematical sciences, docent, Ryazan State Medical University, head of the department of mathematics, physics and medical informatics

Abstract. The educational process places high demands on the body's adaptive capacity, with basal metabolic rate (BMR) playing a key role. In the context of the educational process of a medical university, it is particularly important how the results of assessing students' metabolic status can be used to improve the teaching of health-forming disciplines. Despite the obvious significance of this problem, the metabolic status of modern students remains poorly understood. The aim of this study was to assess and compare BMR levels in Ryazan State Medical University students and identify the relationships between BMR and their psychoemotional state and physical activity, as well as to propose ways to implement the obtained data into the educational process of a medical university. The Valeometer software package, the Tanita device, and questionnaires were used for the study. Data analysis was performed using the Statistica 12 statistical package (StatSoftInc., USA). Correlations were identified and practical recommendations for organizing physical education classes and psycho-emotional relief for students were developed.
Keywords: basic metabolism, psycho-emotional state, physical activity, medical students, educational process of a medical university, teaching methods of physical education, health-preserving technologies.

Введение

Здоровье студентов является важнейшим показателем социального благополучия и интеллектуального потенциала общества. В организации образовательного процесса медицинского вуза особое место занимает вопрос о том, каким образом учебная среда и методы преподавания влияют на формирование у обучающихся навыков здорового образа жизни и поддержание оптимального метаболического статуса. Период обучения в высшем учебном заведении является одним из самых ответственных этапов в жизни человека, характеризующимся высоким психоэмоциональным напряжением, изменением режима труда и отдыха, и часто сменой места жительства. Именно в это время формируются поведенческие привычки, которые закладывают фундамент здоровья на десятилетия. Следовательно, задача образовательного процесса в медицинском вузе состоит не только в передаче профессиональных знаний, но и в создании условий для выработки у студентов осознанного отношения к собственному здоровью, рациональной организации учебного труда, физической активности и режима отдыха.

Студенческая среда отличается специфическими факторами риска: дефицитом физической активности, нерегулярным и несбалансированным питанием, что может способствовать формированию нарушений пищевого поведения, нарушениям сна. Учебный процесс предъявляет высокие требования к адаптационным возможностям организма, ключевую роль в которых играет базовый метаболизм, обеспечивающий жизнедеятельность организма.

Основной обмен – это минимальное количество энергии, которое организм тратит в состоянии покоя для поддержания жизненно важных функций: дыхания, сердцебиения, работы мозга, поддержания температуры тела и обновления клеток. С точки зрения методики преподавания в медицинском вузе, понимание основного обмена является базовым элементом подготовки будущего врача, который должен уметь оценивать энергетический баланс пациента и давать рекомендации по коррекции образа жизни. Кроме того, эти знания могут быть непосредственно применены самими студентами для самоконтроля. Основной обмен обеспечивает «аварийный резерв». Высокая учебная нагрузка, дефицит времени в совокупности со стрессом и низкой физической активностью – все перечисленные факторы оказывают прямое влияние на основной обмен. [6, 12].

Все это может провоцировать сбои в обмене веществ, привести к накоплению висцерального жира, быстрой утомляемости, снижению успеваемости. Таким образом, организация образовательного процесса должна включать не только теоретическое информирование, но и практико-ориентированные методы обучения, направленные на профилактику метаболических нарушений у самих студентов. Нарушение основного обмена в этом возрасте может привести к развитию таких серьёзных заболеваний в будущем, как ожирение, сахарный диабет 2 типа, заболевания желудочно-кишечного тракта и сердечно-сосудистой системы [3, 9].

Внедрение здоровьесберегающих подходов в образовательный процесс медицинского вуза становится, следовательно, необходимым условием подготовки конкурентоспособных специалистов. Основной обмен человека неразрывно связан с нейроэндокринной регуляцией и является маркером щитовидной железы [12]. Студенческий возраст сопряжен с высоким уровнем стресса, вызванного экзаменационными нагрузками, социальной адаптацией и нестабильным распорядком дня [1, 2, 13].

Здесь особенно важна роль преподавателя физического воспитания и кураторов учебных групп, которые могут включать в учебный процесс методы психоэмоциональной разгрузки: техники релаксации, дыхательные практики, элементы аутогенной тренировки. Как известно, острый стресс временно повышает расход энергии. Это эволюционный механизм «бей или беги». При хроническом напряжении организм переключается в режим энергосбережения. Теряются мышцы, которые тратят энергии в покое больше, чем жир. Повышается отложение жира [4, 9, 10-12, 14, 15]. Рост основного обмена – один из признаков улучшения физической формы. То есть основной обмен может служить индикатором состава тела [3, 12, 15]. В образовательном процессе это означает, что мониторинг основного обмена (например, с использованием аппарата Tanita) может стать эффективным инструментом обратной связи на занятиях по физическому воспитанию, наглядно демонстрируя студенту результаты его усилий и повышая мотивацию к регулярным тренировкам.

Несмотря на очевидную значимость проблемы, особенности метаболического статуса современных студентов с учётом образа жизни, влияния стресс-факторов образовательной среды на метаболические процессы остаются недостаточно изученными, что определяет актуальность настоящего исследования. Полученные данные имеют прямое практическое значение для совершенствования образовательного процесса: они позволяют обосновать необходимость коррекции содержания занятий по физическому воспитанию, введения элементов психогигиены и индивидуализации нагрузки.

Понимание особенностей основного обмена у студентов имеет не только теоретическое, но и важное прикладное значение. Разработка методических рекомендаций для преподавателей на основе полученных данных позволит повысить эффективность здоровьесберегающей деятельности в медицинском университете. Практическая значимость исследования заключается в необходимости разработки комплексных мер профилактики, методов психоэмоциональной разгрузки, именно в условиях современного образовательного процесса. Кроме того, основной обмен используется в качестве параметра для диагностики энергодефицитных состояний.

Цель настоящей работы – оценить и сравнить уровни основного обмена у студентов РязГМУ, выя-

вить взаимосвязи между основным обменом и психоэмоциональным состояния и физической активностью, а также определить направления использования полученных результатов в образовательном процессе медицинского университета.

Материалы и методы

Мы обследовали студентов-медиков 6 курса лечебного факультета в количестве 76 человек. Из них – 26 мужчин и 50 женщин. Средний возраст 23 года. Для обследования психоэмоционального состояния применяли программно-аппаратный комплекс «Valeometer», включающий тест Люшера. Для оценки результата по тесту Люшера по характеристикам тревожности, эмоциональной стабильности и преодолению стресса мы выбрали стрессоустойчивых и уязвимых студентов, и сравнили их. К стрессоустойчивым относили студентов с показателями, которые мы условно обозначили: тревожность – 0, эмоциональная стабильность – 1, преодоление стресса – 2, 3. К уязвимым отнесли студентов со следующими показателями: тревожность – 1, эмоциональная стабильность – 0, преодоление стресса-1.

Для определения состава тела использовали аппарат «Tanita» и метод анкетирования. Анкета включала вопросы о продолжительности сна (менее 6 часов, более 6 часов), а также вопросы по физической активности (высокая – ежедневные тренировки или через день, средняя – 2-3 тренировки в неделю и низкая – менее 2 тренировок в неделю). Для совершенствования образовательного процесса особый интерес представляли группы с разным уровнем физической активности и психоэмоциональной устойчивостью, так как именно эти параметры наиболее доступны для целенаправленного педагогического воздействия в рамках учебных занятий. Анализ данных осуществлялся в специализированном статистическом пакете Statistica 13 (StatSoftInc., USA).

Количественные данные представлены в виде медианы Me и интерквартильного размаха [Q_1; Q_3], поскольку имеют распределение, не соответствующее нормальному закону. Сравнение медиан двух групп количественных данных проводилось непараметрическим U-критерием Манна-Уитни. Выявление взаимосвязи между данными, представленными в количественном или порядковом виде, проводилось с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Сравнение долей в независимых выборках проводилось с помощью критерия χ^2 – Пирсона. Уровень значимости для всех критериев принимался 0,05. Использовался метод множественной регрессии для нахождения уравнения взаимосвязи между основным обменом и остальными показателями в виде уравнения вида $y=b_0+b_1\cdot x_1+b_2\cdot x_2+b_3\cdot x_3+b_4\cdot x_4+b_5\cdot x_5$, где b_i – коэффициенты; x_1 – физическая активность; x_2 – стресс, x_3 – активная масса; x_4 –% жира; x_5 – сон. Рассматривалось построение моделей для общей группы и разделение по полу.

Полученные регрессионные модели могут быть использованы в образовательном процессе для обучения студентов методам прогнозирования основного обмена на основе антропометрических данных, что усиливает практическую направленность занятий по физиологии и спортивной медицине.

Уравнение регрессии для вычисления основного обмена (мужчины): $y=486{,}9+19{,}6\cdot x_3+8{,}8\cdot x_4$ (R^2 = 0,9861).

Уравнение регрессии для вычисления основного обмена (женщины): $y=1077{,}0+10{,}1\cdot x_4$ (R^2 = 0,8576)

Результаты и обсуждение

Нами получены следующие результаты: медиана основного обмена у мужчин составляет 1845 [1772,75; 2034] ккал. При этом минимальное значение – 1538 ккал, максимальное – 2256 ккал. Медиана основного обмена у женщин составила 1399[1338; 1517] ккал. Максимальное значение – 1708 ккал, минимальное – 1255 ккал. Полученные нами величины основного обмена для студентов соответствуют нормам для возраста 18-25 лет и свидетельствуют об индивидуальности.

С точки зрения организации образовательного процесса, высокая индивидуальная вариабельность основного обмена подчеркивает необходимость дифференцированного подхода на занятиях по физическому воспитанию: студенты с разными метаболическими характеристиками могут нуждаться в различных рекомендациях по режиму физической нагрузки, что следует учитывать при планировании учебных занятий. Активная масса у мужчин составляет 65,4 [62,4; 69,5] кг, у женщин –45,1 [42,5; 46,4] кг. Процент жира у мужчин 13,9 [10,2; 19,5], самый высокий – 25%; самый низкий – 2%. У женщин медиана процента жира 21,5 [17,2; 32,5], самый высокий – 37,2%, самый низкий –7,1%. Согласно идеальному проценту жировых отложений А.С. Джексона и М.Л. Поллока для возраста 20-25 лет для женщин это 18,5%, для мужчин-9,5% .

Таким образом, мы имеем превышение содержания жира как у мужчин, так и у женщин. Этот факт является важным сигналом для преподавателей физического воспитания и администрации вуза: существующая организация занятий по физической культуре в медицинском университете нуждается в усилении их метаболической эффективности, что может быть достигнуто за счёт увеличения доли аэробных нагрузок и силовых упражнений, а также повышения мотивации студентов через разъяснительную работу.

По результатам исследования мужчины и женщины достоверно отличаются содержанием% жира в организме и показателями основного обмена (Таблица №1), что соответствует исследованиям о влиянии тестостерона у мужчин на использование энергии через изменения поведения и увеличение физической активности и прямые эффекты на метаболизм мышц. Энергозатраты связаны в основном с активной массой тела. Для образовательного процесса это означает необходимость гендерно-ориентированного подхода при планировании нагрузок на занятиях физической культурой и при формировании рекомендаций по организации самостоятельных тренировок.

Мы проанализировали различия между группами с разной продолжительностью сна. В группе с про-

Таблица 1

Сравнительная характеристика мужчин и женщин

Параметры	мужчины	женщины	p
основной обмен, Me [Q_1; Q_3]	1845 [1773; 2034]	1399 [1338; 1517]	0,000003*
% жира, Me[Q_1; Q_3]	13,9 [10,2; 19,5]	21,5 [17,2; 32,5]	0,000043*
активная масса, Me [Q_1; Q_3]	65,4 [62,4; 69,5]	45,1 [42,5; 46,4]	0,008582*

* – различия статистически значимы.

Таблица 2

Сравнительная характеристика групп с низкой и средней/высокой физической активностью

Показатели	Низкая физическая активность	Средняя/высокая физическая активность	p
% жира, Me[Q_1; Q_3]	21,9 [16,7; 32,9]	14,3 [11,5; 18,6]	0,010914*

* – различия статистически значимы.

должительностью сна менее 6 часов (n =16) выявлена статистически значимая очень сильная прямая взаимосвязь (r = 0,9303) между основным обменом и активной массой, а также средняя прямая взаимосвязь (r = 0,5577) между физической активностью и активной массой.

В группе с продолжительностью сна более 6 часов (n = 21) выявлены статистически значимые сильная прямая взаимосвязь (r = 0,8764) между основным обменом и активной массой, а также средняя обратная взаимосвязь (r = -0,5215) между физической активностью и% жира (чем больше физическая активность, тем меньше% жира). Последний факт имеет прямое значение для организации образовательного процесса: именно у студентов, которые спят достаточно (более 6 часов), физическая активность становится эффективным инструментом снижения процента жира.

Следовательно, в методической работе со студентами необходимо акцентировать внимание не только на самой физической активности, но и на нормализации режима сна как условии её метаболической эффективности. В рамках воспитательной работы и кураторских часов следует обсуждать вопросы гигиены сна. Достоверных различий между основным обменом в группах, спящих меньше 6 часов и больше 6 часов, выявлено не было. Хотя имеются работы о том, что хроническое недосыпание может приводить к потере мышечной массы и снижению основного обмена, наши исследования различий не обнаружило. Показатели по основному обмену в двух группах приведены на диаграмме (*рис. 1*).

Мы оценили различия между группами с низкой физической активностью и средней/высокой (табл. 2)

В группах с разной физической активностью выявлена статистически значимая прямая корреляционная взаимосвязь между показателями основного обмена и активной массы. Для первой группы(низкая физическая активность) связь сильная (r = 0,8302), а для второй (средняя и высокая физическая активность) – очень сильная (r = 0,9853). С точки зрения организации учебного процесса, это означает, что повышение

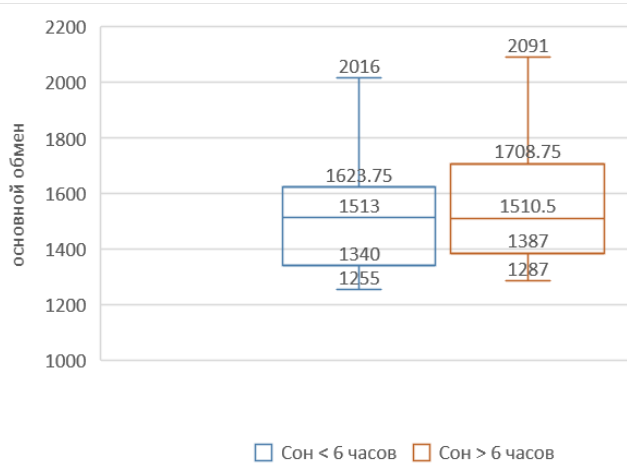


Рисунок 1. Основные показатели в группах по продолжительности сна

физической активности не только увеличивает энерготраты, но и качественно изменяет взаимосвязь между активной массой и основным обменом, делая её более выраженной. Это важный аргумент в пользу программ двигательной активности, направленных на наращивание мышечной массы как метаболически активного компартмента.

В методику преподавания физического воспитания следует включать не только практические занятия, но и теоретический блок, объясняющий эти механизмы, что повышает осознанность студентов и их мотивацию к регулярным тренировкам.

По психологическим характеристикам в нашем исследовании девушки значимо не отличаются от юношей. Из общей выборки по тесту Люшера по характеристикам тревожности, эмоциональной стабильности и преодолению стресса мы выбрали стрессоустойчивых и уязвимых студентов, и сравнили их. В таблице №3 представлена сравнительная оценка различия между стрессоустойчивой и уязвимой группами.

Статистически значимых различий не обнаружено.

Дальнейшее исследование позволило выявить статистически значимые корреляционные зависимости

Таблица 3

Сравнительная характеристика показателей стрессоустойчивой и уязвимой групп

Показатели	Стрессоустойчивые	Уязвимые	p
% жира, Me[Q_1; Q_3]	23,9 [18,8; 27,9]	17,1 [14,4; 24,1]	0,188260
основной обмен, Me [Q_1; Q_3]	1512 [1417; 1690]	1853 [1562; 2024]	0,098600

($p<0,05$). В полученных состоятельных моделях для общей группы и группы мужчин статистически значимыми коэффициентами оказались лишь x_3 (активная масса) и x_4 (% жира), а для группы женщин статистически значимым являлся лишь показатель% жира.

а) у мужчин:

– прямая умеренная связь (r = 0,68) между показателями% жира и основного обмена;

б) у женщин:

– прямая умеренная связь (r = 0,52) между показателями% жира и основного обмена;

– обратная слабая связь (r = -0,46) между% жира и физической активностью. Чем выше физическая активность, тем меньше% жира;

– прямая умеренная связь (r = 0,53) между основным обменом и тревожностью;

в) в общей группе:

– обратная умеренная связь (r = -0,54) между тревожностью и эмоциональной стабильностью. Чем больше тревожность, тем меньше эмоциональная стабильность.

Особого внимания организаторов образовательного процесса заслуживает выявленная прямая связь между основным обменом и тревожностью у женщин (r = 0,53). С одной стороны, повышенный основной обмен может быть следствием хронического стресса, связанного с учебной деятельностью. С другой стороны, это может указывать на дезадаптацию. В любом случае, преподавателям и кураторам учебных групп следует учитывать, что студентки с высоким уровнем тревожности могут иметь повышенные энергозатраты, что требует коррекции режима питания и включения методов психоэмоциональной разгрузки в образовательный процесс. В учебные планы медицинского вуза целесообразно включать факультативные занятия по саморегуляции и стресс-менеджменту.

Таким образом, на основной обмен оказывают значимое влияние активная масса и% жира для мужчин, и только% жира для женщин.

Наши данные позволяют сформулировать ряд практических рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса в медицинском вузе:

1. В содержание учебной дисциплины «Физическая культура» (и смежных дисциплин, например, «Спортивная медицина») рекомендуется включить модуль по основам метаболизма и энергобаланса с практическими занятиями по расчёту индивидуального основного обмена.

2. В образовательный процесс целесообразно внедрить мониторинг состава тела (например, с помощью аппарата Tanita) как инструмент обратной связи, демонстрирующий студенту эффективность его физических тренировок и повышающий мотивацию.

3. Для студентов с высокой тревожностью (особенно девушек) на занятиях по физическому воспитанию рекомендуется применять техники дыхательной гимнастики и релаксации, а также предусмотреть элементы психологической разгрузки в расписании учебных занятий.

4. Рекомендуется проводить междисциплинарные семинары (кафедра физического воспитания + кафедра нормальной физиологии + кафедра психологии) по вопросам оценки и коррекции основного обмена, что усилит практическую направленность обучения будущих врачей.

5. В рамках воспитательной работы и кураторских часов необходимо информировать студентов о важности нормализации сна (не менее 6-7 часов) как условия эффективности физической активности и профилактики накопления жировой ткани.

Наши исследования подтвердили имеющиеся представления о широкой вариабильности основного обмена у студентов. Эти показатели индивидуальны и зависят от целого комплекса составляющих, что подчеркивает необходимость индивидуального подхода к оценке метаболических потребностей с учетом не только пола, но и физической активности и психоэмоционального состояния.

Мы выявили, что при этих показателях основного обмена процент жира у студентов как у мужчин, так и у женщин, превышает рекомендованные показатели. Однако, у четырех студентов содержание жира критически низкое. Показатели основного обмена можно использовать в качестве параметра не только избытка жира, но и для диагностики энергодефицитных состояний у студентов. Мы не выявили зависимости основного обмена от продолжительности сна, но подтвердили его связь с физической активностью и тревожностью.

Заключение

Наше исследование еще раз подтвердило чрезвычайную значимость физической активности для студентов, особенно на старших курсах. С точки зрения организации образовательного процесса в медицинском вузе, это означает, что задача кафедры физического воспитания и администрации университета – не просто предоставить студентам возможность заниматься физической культурой, но и сформировать у них устойчивую внутреннюю мотивацию к регулярной двигательной активности как инструменту управления собственным метаболическим здоровьем. Это

требует совершенствования методики преподавания и внедрения современных здоровьесберегающих технологий.

Физическая активность сама по себе может снижать тревожность. Использование методов физического воспитания для коррекции психоэмоционального состояния должно стать неотъемлемой частью образовательного процесса в медицинском университете. Таким образом, изучение особенностей основного обмена у студентов, выявление взаимосвязи между образом жизни и скоростью обменных процессов, является крайне актуальным для разработки эффективных программ профилактики и сохранения здоровья молодого поколения.

Методически грамотное построение занятий по физическому воспитанию с учётом индивидуальных метаболических и психоэмоциональных особенностей студентов позволяет не только улучшить их физическое здоровье, но и повысить академическую успеваемость, снизить риск эмоционального выгорания и улучшить социальную адаптацию. Индивидуальные различия в метаболической активности скелетных мышц зависят от типа волокон, мышечного тонуса и иннервации. В данном исследовании мы не затронули вопроса питания студентов, так как считаем его абсолютно важным и требующим отдельного глубокого изучения. Однако и здесь образовательный процесс медицинского вуза должен включать просветительскую работу по основам рационального питания как неотъемлемой части здорового образа жизни будущего врача.

Индивидуальная вариабельность основного обмена, не объяснимая различиями в композиции тела, требует дальнейшего изучения. Перспективным направлением совершенствования образовательного процесса является разработка и апробация моделей индивидуализированного физического воспитания, основанных на предиктивных метаболических маркерах, с последующим внедрением их в учебные программы медицинских вузов. Базальная скорость метаболизма представляет собой сложную интегральную характеристику, определяемую комплексом взаимодействующих факторов. Включение этих знаний в содержание учебных дисциплин (нормальная физиология, спортивная медицина, физическое воспитание) позволит будущим врачам более эффективно проводить профилактическую и консультативную работу с пациентами.

Современные данные о существовании метаболического потолка, ограничивающего устойчивые суточные энерготраты на уровне примерно 2,5× БСМ, открывают новые перспективы для понимания пределов человеческой производительности и оптимизации физической активности. Для образовательного процесса медицинского вуза это означает необходимость обучения студентов принципам периодизации нагрузок и важности восстановительных дней при планировании тренировок, что должно найти отражение в методических материалах по физическому воспитанию. Временное превышение этого порога в периоды интенсивной подготовки или соревнований подчеркивает критическую важность дней восстановления для поддержания энергетического баланса и долгосрочной работоспособности.

Список источников и литературы

1. Кубиева С.С., Батагариев Т.А., Жетимеков Е.Т. Физическая подготовленность и физическое развитие студентов вузов различного профиля // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2018.№2 (9). С.26-49.

2. Фроленков В.Н. Физическая активность – важнейшая составляющая здоровья человека // Наука-2020. – 2022. –№ 5 (59). – С. 128-133.

3. A Sampath Kumar , G Arun Maiya, B. A. Shastry, K. Vaishali, Shubha Maiya, Shashikiran Umakanth. Correlation between basal metabolic rate, visceral fat and insulin resistance among type 2 diabetes mellitus with peripheral neuropathy. Diabetes MetabSyndr. 2019 Jan-Feb; 13(1):344-348. doi: 10.1016/j.dsx.2018.10.005. Epub 2018 Oct 10.

4. Best A., et al. Ultra-endurance athletes and the metabolic ceiling. Curr Biol. 2025; 35(20):5106-5110.e2. PMID: 41118725.

5. Gross K.N., et al. Case-controlled Comparison Of Body Composition And Metabolic Rate Of An Elite Female CrossFit Competitor. Med Sci Sports Exerc. 2023;55(9S):23-24.

6. Javed F., He Q., Davidson L.E., Thornton J.C., Albu J., Boxt L., Krasnow M., Elia M., Kang P., Heshka S., et al. Brain and high metabolic rate organ mass: contributions to resting energy expenditure beyond fat-free mass. Am J Clin Nutr 2010;91:907-12.

7. John J. Reilly. Physical activity, sedentary behaviour and energy balance in the preschool child: opportunities for early obesity prevention. Symposium on 'Behavioural nutrition and energy balance in the young'. Published online by Cambridge University Press: 13 August 2008

8. Hoi Lun Cheng , Mazen Amatoury , Katharine Steinbeck Energy expenditure and intake during puberty in healthy nonobese adolescents: a systematic review. Am J Clin Nutr. 2016 Oct;104(4):1061-1074. doi: 10.3945/ajcn.115.129205. Epub 2016 Sep 14.

9. Hong Ding, Lei Zhang, Chao Ma, Zhizi Shao, Xiaojiang Zhao, Changqing Li. Association between basal metabolic rate and cognitive function in Chinese older adults: the mediating effect of sarcopenia. BMC Geriatr2025 Aug 16;25(1):633doi: 10.1186/s12877-025-06296-8

10. O'Neill JER, et al. Accuracy of Resting Metabolic Rate Prediction Equations in Athletes: A Systematic Review with Meta-analysis. Sports Med. 2023;53(12):2373-2398. PMID: 37632665.

11. Martinho D.V., Naughton R.J., Faria A., et al. Predicting resting energy expenditure among athletes: a systematic review. Biol Sport. 2023;40(3):787–804.

12. Muller M.J., Wang Z., Heymsfield S.B., Schautz B., Bosy-Westphal A. Advances in the understanding of specific metabolic rates of major organs and tissues in humans. CurrOpin Clin NutrMetabCare . 2013 Sep; 16(5):501-8. doi: 10.1097/MCO.0b013e328363bdf9.

13. Stratakis K., Terzic-Supic Z., Todorovic J., Nesic D., Novakovic I. Physical activity and mental health of medical students. Cent Eur J Public Health. 2024 Mar; 32(1):39-44. doi: 10.21101/cejph.a8097. PMID: 38669156.Nutr MetabCare 2013;16:501-8.

14. Van Hooren B., Plasqui G., et al. Energy expenditure in professional cyclists across a full year. Curr Biol. 2026;36(1).

15. Zurlo F., Larson K., Bogardus C., Ravussin E. Skeletal muscle metabolism is a major determinant of resting energy expenditure. .JClinInvest 1990;86:1423-7.

List of sources and references

1. Kubieva S.S., Batagariyev T.G., Zhetimekov E.T. Fizicheskaya podgotovlennost' i fizicheskoe razvitie studentov vuzov razlichnogo profilya // Zdorov'e cheloveka, teoriya i metodika fizicheskoj kul'tury i sporta. 2018.№2 (9). S. 26-49.

2. Frolenkov V.N. Fizicheskaja aktivnost' – vazhnejshaja sostavljajushhaja zdorov'ja cheloveka // Nauka-2020. – 2022. –№ 5 (59). – S. 128-133.

3. A. Sampath Kumar, G. Arun Maiya, B. A. Shastry, K. Vaishali, Shubha Maiya, Shashikiran Umakanth. Correlation between basal metabolic rate, visceral fat and insulin resistance among type 2 diabetes mellitus with peripheral neuropathy. Diabetes MetabSyndr . 2019 Jan-Feb;13(1):344-348. doi: 10.1016/j.dsx.2018.10.005. Epub 2018 Oct 10.

4. Best A., et al. Ultra-endurance athletes and the metabolic ceiling. Curr Biol. 2025;35(20):5106-5110.e2. PMID: 41118725.

5. Gross K.N., et al. Case-controlled Comparison Of Body Composition And Metabolic Rate Of An Elite Female CrossFit Competitor. Med Sci Sports Exerc. 2023;55(9S):23-24.

6. Javed F., He Q., Davidson L.E., Thornton J.C., Albu J., Boxt L., Krasnow M., Elia M., Kang P., Heshka S., et al. Brain and high metabolic rate organ mass: contributions to resting energy expenditure beyond fat-free mass. Am J Clin. Nutr. 2010;91:907-12.

7. John J. Reilly. Physical activity, sedentary behaviour and energy balance in the preschool child: opportunities for early obesity prevention. Symposium on 'Behavioural nutrition and energy balance in the young'. Published online by Cambridge University Press: 13 August 2008

8. Hoi Lun Cheng, Mazen Amatoury, Katharine Steinbeck. Energy expenditure and intake during puberty in healthy nonobese adolescents: a systematic review. Am J Clin Nutr. 2016 Oct; 104(4):1061-1074. doi: 10.3945/ajcn.115.129205. Epub 2016 Sep 14.

9. Hong Ding, Lei Zhang, Chao Ma, Zhizi Shao, Xiaojiang Zhao, Changqing Li. Association between basal metabolic rate and cognitive function in Chinese older adults: the mediating effect of sarcopenia. BMC Geriatr2025 Aug 16;25(1):633doi: 10.1186/s12877-025-06296-8

10. O'Neill. JER, et al. Accuracy of Resting Metabolic Rate Prediction Equations in Athletes: A Systematic Review with Meta-analysis. Sports Med. 2023; 53(12):2373-2398. PMID: 37632665.

11. Martinho D.V., Naughton R.J., Faria A., et al. Predicting resting energy expenditure among athletes: a systematic review. Biol Sport. 2023;40(3):787–804.

12. Muller M.J., Wang Z., Heymsfield S.B., Schautz B., Bosy-Westphal A. Advances in the understanding of specific metabolic rates of major organs and tissues in humans. CurrOpin Clin NutrMetabCare . 2013 Sep;16(5):501-8. doi: 10.1097/MCO.0b013e328363bdf9.

13. Stratakis K., Terzic-Supic Z., Todorovic J., Nesic D., Novakovic I. Physical activity and mental health of medical students. Cent Eur J Public Health. 2024 Mar;32(1):39-44. doi: 10.21101/cejph.a8097. PMID: 38669156.Nutr MetabCare 2013; 16:501-8.

14. Van Hooren B., Plasqui G., et al. Energy expenditure in professional cyclists across a full year. Curr Biol. 2026; 36(1).

15. Zurlo F., Larson K., Bogardus C., Ravussin E. Skeletal muscle metabolism is a major determinant of resting energy expenditure. .JClinInvest 1990;86:1423-7.