

**МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ**

СХХII Международная научная конференция



ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

КАЗАНЬ

Часть 2

УДК 005(063)
ББК 65.290-2я43
И88

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*
Редакционная коллегия:

Э.А. Бердиев, Ю.В. Иванова, А.В. Каленский, В.А. Куташов, К.С. Лактионов, Н.М. Сараева, Т.К. Абдрасилов, О.А. Авдеюк, О.Т. Айдаров, Т.И. Алиева, В.В. Ахметова, В.С. Брезгин, О.Е. Данилов, А.В. Дёмин, К.В. Дядюн, К.В. Желнова, Т.П. Жуйкова, Х.О. Жураев, М.А. Игнатова, Р.М. Искаков, К.К. Калдыбай, А.А. Кенесов, В.В. Коварда, М.Г. Козоморцев, А.В. Котляров, А.Н. Кошербаева, В.М. Кузьмина, К.И. Курпаяниди, С.А. Кучерявенко, Е.В. Лескова, И.А. Макеева, Е.В. Матвиенко, Т.В. Матроскина, М.С. Матусевич, У.А. Мусаева, М.О. Насимов, Б.Ж. Паридинова, Г.Б. Прончев, А.М. Семахин, А.Э. Сенцов, Н.С. Сенюшкин, Д.Н. Султанова, Е.И. Титова, И.Г. Ткаченко, М.С. Федорова С.Ф. Фозилов, А.С. Яхина, С.Н. Ячинова

Международный редакционный совет:

З.Г. Айрян (Армения), П.Л. Арошидзе (Грузия), З.В. Атаев (Россия), К.М. Ахмеденов (Казахстан), Б.Б. Бидова (Россия), В.В. Борисов (Украина), Г.Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А.М. Данилов (Россия), А.А. Демидов (Россия), З.Р. Досманбетова (Казахстан), А.М. Ешиев (Кыргызстан), С.П. Жолдошев (Кыргызстан), Н.С. Игисинов (Казахстан), Р.М. Искаков (Казахстан), К.Б. Кадыров (Узбекистан), А.В. Каленский (Россия), О.А. Козырева (Россия), Е.П. Колтак (Россия), А.Н. Кошербаева (Казахстан), К.И. Курпаяниди (Узбекистан), В.А. Куташов (Россия), Э.Л. Кыят (Турция), Лю Цзюань (Китай), Л.В. Малес (Украина), М.А. Нагервадзе (Грузия), Ф.А. Нурмамедли (Азербайджан), Н.Я. Прокопьев (Россия), М.А. Прокофьева (Казахстан), Р.Ю. Рахматуллин (Россия), М.Б. Ребезов (Россия), Ю.Г. Сорока (Украина), Д.Н. Султанова (Узбекистан), Г.Н. Узаков (Узбекистан), М.С. Федорова, Н.Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А.К. Шарипов (Казахстан), З.Н. Шуклина (Россия)

Исследования молодых ученых : материалы СХХII Междунар. науч. конф. И88 (г. Казань, апрель 2026 г.) / [под ред. И. Г. Ахметова и др.]. — Казань : Молодой ученый, 2026. — iv, 140 с.

ISBN 978-5-6054100-7-2.

В сборнике представлены материалы СХХII Международной научной конференции «Исследования молодых ученых».

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов, а также для широкого круга читателей.

УДК 005(063)
ББК 65.290-2я43

ISBN 978-5-6054100-7-2

© Оформление.
ООО «Издательство Молодой ученый», 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

Баранчук В.А., Иванчик А.А.

Психологическое насилие и суггестивное воздействие как инструменты совершения преступных деяний 69

Дружикина В.Н., Спривуль А.С., Антипова А.А., Ерохина А.А., Васина А.С., Булавина Д.А., Лупандин С.В., Мыльников Д.М.

Биологические следы как улика при ДТП: что должен знать будущий специалист по организации дорожного движения 75

Зубаиров А.Р.

Принудительное исполнение судебных решений в государствах Евразийского экономического союза 79

Исаченко У.И.

Проблема killer acquisitions в антимонопольном праве: сравнительно-правовой анализ и перспективы для России 84

Сызранцева О.Р.

Защита прав потребителей туристских услуг и услуг по перевозке 88

СОЦИОЛОГИЯ

Унанян А.С.

Проблемы семей, воспитывающих детей с нарушениями интеллектуального развития, на примере Калининградской области 97

ПСИХОЛОГИЯ

Лучинина П.С.

Рискованное поведение и правосознание делинквентных подростков . . 103

Яковчук М.Г.

Взаимосвязь между уровнем эмоционального выгорания и удовлетворённостью профессиональной деятельностью у педагогов общеобразовательных школ 107

ПЕДАГОГИКА**Алдирова А.М.**

Использование метода площадей как средство развития логического мышления у учащихся 112

Ведяшкина Ю.С.

Эмоциональный интеллект на уроках истории: от диагностики к эмпатии 116

Дисненко Д.В.

Наглядные средства обучения в преподавании гуманитарных дисциплин. 122

Садчикова В.В.

Совершенствование иноязычных лексико-грамматических навыков старшеклассников в условиях подготовки к Единому государственному экзамену 126

Семененко П.А., Комкова Ю.С., Тарасова В.А.

Особенности применения основ десмургии при решении ситуационных практико-ориентированных задач на уроках «Основы безопасности и защиты Родины». 131

ПРОЧЕЕ**Крупчатников И.А., Громовой В.Д., Василевский Г.А., Ахромеев Е.С., Савенков М.Е., Правдюк Д.В., Мыльников Д.М.**

Слаботочные системы как элемент цифровой образовательной среды: взаимосвязь надёжности электромонтажа, уровня информационной безопасности и когнитивных возможностей учащихся разных возрастных групп 136

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

Психологическое насилие и суггестивное воздействие как инструменты совершения преступных деяний

Баранчук Влада Анатольевна, студент;

Иванчик Арина Андреевна, студент

Научный руководитель: Хилюта Вадим Владимирович, доктор юридических наук, доцент

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Беларусь)

В современном уголовном праве, стремящемся к всестороннему охвату общественно опасных деяний, вопросы квалификации тех форм противоправного поведения, которые не оставляют явных физических следов, приобретают особую актуальность. Психологическое насилие и суггестивное воздействие, выступая инструментами манипуляции, представляют собой именно такие вызовы. Хотя они не всегда могут быть прямо инкриминированы как самостоятельные составы преступлений, их роль в совершении и квалификации целого ряда уголовно наказуемых деяний неоспорима.

Ключевые слова: *насилие, психика, суггестивное воздействие, общественная опасность.*

Психологическое насилие и суггестивное воздействие в современном обществе представляют собой взаимосвязанные механизмы манипуляции, которые приобретают всё большую актуальность в условиях расширяющегося информационного пространства и цифровизации коммуникаций. Их сущность заключается в скрытом влиянии на сознание человека, в формировании установок, ценностей и моделей поведения, зачастую противоречащих интересам личности. В отличие от открытого убеждения, основанного на логике и рациональном выборе, внушение и манипуляция действуют через эмоциональную сферу, снижая способность индивида к критическому осмыслению происходящего.

Под манипуляцией принято понимать систему способов и приёмов идеологического и психологического воздействия на массовое сознание людей (например, с помощью СМИ), с целью внушения им каких-либо идей.

Понятие «манипуляции» неразрывно связано с терминами «убеждение» (синоним «воздействие») и «суггестия» (внушение), которые зачастую входят в содержание технологий манипулирования сознанием [1].

Механизм убеждения основан на обращении к рациональной стороне сознания человека т.е. на его умственной деятельности. Здесь имеется ввиду скорее прямой способ убеждения — когда заинтересованная аудитория сосредотачивает всё внимание на благоприятных аргументах. Предполагается, что убеждаемый должен осуществить сознательный выбор путей и средств достижения цели, т.е. чтобы убедить, надо привлечь внимание объекта воздействия, изложить и разъяснить новую информацию, привести впечатляющие аргументы.

Суггестивное воздействие — это специфический вид психологического влияния, направленный на неосознанное внушение определенных мыслей, чувств или поведенческих моделей. Оно может быть, как явным (например, в рекламе или политической пропаганде), так и скрытым, замаскированным под заботу, совет или дружеское участие. Манипулятор, используя суггестию, обходит критическое мышление жертвы, обращаясь напрямую к ее подсознанию. Он может играть на страхах, желаниях, неуверенности, внушая, что только определенные действия или убеждения являются правильными, безопасными или желательными. Внушение ориентировано на эмоциональную сферу и готовность человека принять инструкцию к действию, соответственно проще всего внушить человеку то, к чему он предрасположен в силу своих потребностей и интересов, и находясь под влиянием суггестии, человек не контролирует направленное на него воздействие.

Однако внушить что-то можно и вопреки воле, вызывая определенные чувства и состояния, толкающие к совершению поступка, возможно, совершенно не следующего из принимаемых им норм и принципов поведения. При внушении сначала происходит восприятие информации, содержащей готовые выводы, а затем на ее основе формируются мотивы и установки определенного поведения. В процессе внушения интеллектуальная (аналитико-синтезирующая) активность сознания либо отсутствует, либо она значительно ослаблена, а восприятие информации, настроений, чувств, шаблонов поведения базируется на механизмах заражения и подражания. Общаясь, люди постоянно воздействуют друг на друга, внушая или навязывая друг другу свои мнения, оценки, настроения [2]. То есть для убеждения характерно внушение и в отличие от суг-

гестии оно направлено на достижение согласия путем логического обоснования, на основании которого человек должен сам прийти к определенному выводу.

Особенность суггестии — её адресованность не к готовности мыслить и рассуждать, а к готовности внутренне принять передаваемые сведения. Именно поэтому суггестивное воздействие столь эффективно в условиях дефицита информации (или наоборот излишнего изобилия), когда индивид вынужден опираться на упрощённые схемы и стереотипы.

Как следует из доктрины уголовного права, психологическое насилие, в отличие от физического, не оставляет синяков или переломов, а проникает в самые глубины личности, подрывая ее основы и оставляя долгоиграющие, порой необратимые последствия. Его проявления разнообразны: от постоянной критики и унижений, подрывающих самооценку жертвы, до игнорирования, подстрекательства, газлайтинга (в контексте способа или признака совершения преступного деяния), заставляющих сомневаться в собственной адекватности. Агрессор стремится изолировать жертву, лишить ее поддержки, сделать полностью зависимой от своего мнения и одобрения. Цель — контроль, обесценивание личности, создание ситуации, в которой жертва начинает верить, что она сама виновата в происходящем, что она ничтожна и не заслуживает лучшего.

Для обеспечения справедливости, защиты прав человека и поддержания правопорядка крайне важно четко разграничивать такие формы воздействия как: информационное влияние в рамках свободы слова, психологическое воздействие как общепсихологический феномен и психическое насилие как уголовно-правовая категория.

Информационное влияние, неразрывно связанное с конституционным принципом свободы слова, — это обмен мнениями, идеями, фактами и убеждениями, который формирует основу любого открытого и демократического общества. Его цель информировать, убеждать, просвещать, формировать общественное мнение и т.д. Такое влияние не носит принудительного характера, оно предполагает, что получатель информации обладает способностью к критическому осмыслению, выбору и формированию собственного мнения. В рамках свободы слова каждый гражданин имеет право распространять информацию, даже если она вызывает несогласие или критику. Однако, это право не абсолютно — его границы очерчены законами, призванными защитить других от вреда. Информационное влияние выходит за рамки дозволенного и становится противоправным, если оно содержит призывы к насилию, разжигает ненависть, является клеветой, оскорблением или распространяет заведомо ложные сведения, способные причинить вред. В этих случаях оно перестает быть

легитимным воздействием и трансформируется в иные, порой уголовно наказуемые деяния. Психологическое воздействие фактически охватывает любой процесс взаимодействия между субъектами, при котором психика одного человека влияет на психику другого. Это гораздо более широкое понятие, чем информационное влияние, и является неотъемлемой частью всех межличностных отношений. Мы постоянно подвергаемся и сами оказываем психологическое воздействие: от воспитания детей и терапевтических сессий до рекламы и дебатов. Ключевым отличием психологического воздействия от психического насилия является отсутствие уголовно-правовой противоправности и прямого, объективируемого вреда психической целостности или воле человека. Хотя манипуляция может быть этически осуждаемой и причинять эмоциональный дискомфорт, она не всегда достигает того порога общественной опасности, который позволяет квалифицировать её как преступление.

Психическое насилие — это не просто воздействие, а противоправное, умышленное и общественно опасное деяние, направленное на подавление воли, причинение психических страданий, унижение достоинства или создание беспомощного состояния, которое делает человека неспособным к сопротивлению или самостоятельному принятию решений.

Приведём примеры с психологическим насилием. Доведение до самоубийства — с внешней стороны это преступление заключается в доведении потерпевшего до самоубийства или покушения на него путем жестокого обращения с потерпевшим или систематического унижения его личного достоинства. В соответствии с законом уголовно наказуемыми способами доведения до самоубийства или покушения на него являются жестокое обращение с потерпевшим и систематическое унижение его личного достоинства. Жертва, подвергаясь непрерывным унижениям, оскорблениям, угрозам, манипуляциям (например, через газлайтинг, когда ее заставляют сомневаться в адекватности собственного восприятия), может быть психологически сломлена. Агрессор, намеренно накаля обстановку, разрушая социальные связи жертвы, внушая ей безысходность, доводит жертву до точки безысходности. Здесь психологическое насилие является основным, если не единственным, орудием преступления.

Понуждение к действиям сексуального характера — означает психическое воздействие на потерпевшего с целью заставить его вступить в половой контакт с другим лицом против своей воли. Понуждение выступает способом подавления воли и получения согласия на вступление в гетеросексуальную, гомосексуальную связь, лесбиянство либо на совершение иных действий сексуального характера. Понуждение может выражаться в различных формах. В от-

личие от изнасилования и насильственных действий сексуального характера при понуждении к действиям сексуального характера способами воздействия на потерпевшее лицо с целью получения от него вынужденного согласия на совершение указанных действий являются шантаж, угроза уничтожением, повреждением или изъятием имущества либо использование материальной или иной зависимости потерпевшего лица. Характер угрозы отличает это преступление от изнасилования. При изнасиловании виновный угрожает физическим насилием, а в рассматриваемом преступлении разглашением позорящих сведений, уничтожением, повреждением или изъятием имущества, или ущемлением материальных или иных интересов потерпевшего (потерпевшей).

Жертву могут принуждать к нежелательным действиям не только грубой силой, но и шантажом (например, угрозой распространения личной информации), манипуляциями (игра на чувстве долга, жалости), внушением вины или беспомощности. Преступник может использовать страх, который он вселил в жертву, как основной рычаг воздействия.

Вымогательство — целенаправленное запугивание, создание атмосферы страха, угрозы расправы (не обязательно физической, но и репутационной, социальной) — все это формы психологического насилия, заставляющие жертву передать имущество или права.

Мошенничество, пожалуй, одна из самых ярких областей применения суггестивного воздействия. Преступник создает образ «доверенного лица», «помощника», «спасителя» или, наоборот, «источника угрозы», который необходимо «нейтрализовать». Используя манипулятивные техники, он внушает жертве ложную информацию, играет на ее эмоциях (страх, жадность, сочувствие, стремление к выгоде), заставляя добровольно передать имущество или права. «Дарю тебе уникальный шанс», «Если не заплатишь сейчас, потеряешь все» подобные внушения, поданные в убедительной манере, могут привести к совершению мошенничества.

Соединение психологического насилия и суггестивного воздействия создает особенно опасный симбиоз. Агрессор, планомерно разрушая самооценку жертвы и ее способность критически мыслить, делает ее чрезвычайно восприимчивой к внушению. Когда человек постоянно слышит, что он глуп, некомпетентен или неспособен принимать решения, он начинает верить в это. В этот момент любое «предложение» или «совет» от агрессора, направленное на установление контроля, воспринимается уже не как манипуляция, а как единственно верный путь. Преступник разрушает психику жертвы, подрывает ее волю и способность здраво мыслить (психологическое насилие), а затем, в состоянии уяз-

вимости, внушает ей нужные ему установки или заставляет совершить определенные действия (суггестивное воздействие).

Современное информационное пространство усиливает возможности психологического насилия. Социальные сети транслируют иллюзорные картины, формируют ложные причинно-следственные связи и создают когнитивные условия, в которых критическое мышление подавляется. В результате человек становится более внушаемым, склонным к интимному поведению и менее способным адекватно оценивать риски. Это демонстрирует, что манипуляция не является абстрактным воздействием: она создаёт специфическую когнитивную почву, где ложные установки воспринимаются как истина. Подобные технологии системно подавляют способность к критическому восприятию, формируя установки, выгодные манипулятору.

Научное осмысление психологического насилия и суггестивного воздействия требует комплексного подхода, учитывающего когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты сознания. Важно исследовать факторы внушаемости, стресс, дефицит информации, социальную изоляцию последствия манипуляции: деформацию правосознания, рост виктимного поведения, усиление социальной напряжённости и снижение способности общества к критическому осмыслению происходящего.

Противодействие психологическому насилию и суггестивному воздействию возможно только через развитие критического мышления, медиаграмотности и навыков распознавания манипулятивных стратегий. Человек должен уметь анализировать поступающую информацию, сопоставлять её с собственным опытом и знаниями, выявлять скрытые цели и мотивы коммуникатора. Важным элементом защиты является также формирование устойчивой идентичности и ценностной системы, которая позволяет противостоять внешнему давлению. Суггестия, являясь одной из технологий речевого воздействия, рассматривается как одна из частных форм манипуляции сознанием и отличается от убеждения тем, что основывается не на логике и разуме человека, а на его способности воспринимать слова другого лица как должное, как инструкцию к действию. Поэтому суггестия не нуждается ни в системе логических доказательств, ни в активной мыслительной деятельности.

На основании всего вышеизложенного можно сделать вывод, что психологическое насилие и суггестивное воздействие представляют собой взаимосвязанные механизмы манипуляции, которые действуют через язык, стереотипы эмоциональные конструкции. Они способны менять мировоззрение, ценностные ориентиры и поведение личности, превращая её в инструмент реализа-

ции чужих целей. Осознание природы этих процессов и развитие критического мышления становятся ключевыми средствами защиты от манипулятивных стратегий, позволяя сохранить автономию и свободу личности в условиях информационного давления.

Литература:

1. Мелихов, И. Н. Скрытый гипноз. Практическое руководство / И. Н. Мелихов. — URL: <http://www.uhlib.ru/samosovershenstvovanie> — Дата доступа: 30.01.2026 г.
2. Торсуков Е. Г., Авуза А. А. Формы суггестии как средство оптимизации учебного процесса // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-suggestii-kak-sredstvo-optimizatsii-uchebnogo-protssesa> (дата обращения: 18.03.2026).

Биологические следы как улика при ДТП: что должен знать будущий специалист по организации дорожного движения

Дружикина Вероника Николаевна, студент;
Спривуль Анастасия Сергеевна, студент;
Антипова Арина Андреевна, студент;
Ерохина Алена Алексеевна, студент;
Васина Анастасия Сергеевна, студент;
Булавина Дарина Александровна, студент;
Лупандин Станислав Вадимович, студент;
Мыльников Даниил Михайлович, преподаватель
Орловский автодорожный техникум

В статье рассматривается роль биологических следов в расследовании дорожно-транспортных происшествий (ДТП). Анализируются виды биологических улик, методы их обнаружения на месте аварии и в салоне автомобиля, а также правовые аспекты работы с данными объектами. Показано, что базовые знания в области криминалистики повышают профессиональную компетентность специалистов автодорожной сферы.

Ключевые слова: биологические следы, ДТП, криминалистика, организация дорожного движения, улики, экспертиза, правоохранительные органы.

Актуальность темы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, ежегодно в России фиксируется рост числа дорожно-транспортных происшествий, в том числе с участием водителей, скрывшихся с места аварии. Во-вторых, специалисты по организации дорожного движения часто оказываются на месте ДТП раньше сотрудников следственно-оперативной группы и от их грамотных действий зависит сохранность улик. Однако в существующих образовательных программах автодорожных техникумов и вузов вопросы криминалистического осмотра биологических следов освещены недостаточно.

Целью данного исследования является обоснование значимости знаний о биологических следах для будущих специалистов по организации дорожного движения. Для достижения цели поставлены следующие задачи: классифицировать виды биологических следов, встречающихся при ДТП; описать методы их обнаружения и фиксации; проанализировать правовые нормы работы с уликами; выявить практические навыки, необходимые специалистам автодорожной сферы.

При дорожно-транспортных происшествиях биологические следы разнообразны по происхождению и информативности. Наиболее распространённый тип — кровь. Её следы обнаруживают на кузове автомобиля, шинах, лобовом стекле, а также внутри салона — на рулевом колесе, сиденьях, ковриках. Важной особенностью крови является изменение цвета со временем: от бурого до зеленовато-серого, что помогает ориентировочно определить давность происшествия [1, с. 266].

Другим типом биологического следа можно назвать волосы, которые часто остаются на месте происшествия. Например, на бампере, радиаторе, в зазорах между дверями. Они позволяют установить пол, расовую принадлежность, а при наличии корневой части — провести ДНК-анализ. Слюна и потожировые следы биологического происхождения встречаются на ручках дверей, рычаге коробки переключения передач, руле. Эти следы не всегда видны невооружённым глазом, но содержат эпителиальные клетки, пригодные для генетической идентификации [2, с. 34].

При тяжёлых травмах на месте ДТП могут оставаться фрагменты мягких тканей. Такие объекты являются основным материалом для судебно-медицинской экспертизы.

Криминалистическое значение биологических следов многопланово. Например, они позволяют идентифицировать участников происшествия: ДНК из пятна крови или волоса может быть сопоставлена с образцами подозреваемого или потерпевшего. А также еще по расположению следов можно реконструировать механизм события — например, брызги крови на потолке салона указывают на резкое торможение или удар, а следы волочения на асфальте помогают определить траекторию движения пешехода после наезда. Кроме того, биологические улики доказывают факт контакта между автомобилем и человеком или между двумя транспортными средствами, если водитель был травмирован [3, с. 134].

Поиск биологических следов на месте ДТП начинается с визуального осмотра. При дневном освещении специалист обращает внимание на нехарактерные пятна, изменения цвета поверхности, наличие насекомых, летающихся на кровь. В тёмное время суток или в условиях недостаточной видимости используют искусственные источники света — фонари, прожекторы. Лупы с трёхкратным увеличением помогают различать мелкие капли и волокна [1, с. 268].

С момента обнаружения всех биологических следов следует обязательная фотофиксация, которая в свою очередь подчиняется строгим правилам криминалистики. Съёмка ведётся с трёх ракурсов: общий план места ДТП, крупный план следа с масштабной линейкой, детальный — под разными углами освещения. Однако возможны допущения ошибок фиксации, основной из которых можно назвать отсутствие маркера размера или съёмка против света, из-за чего след на фотографии становится неразличимым. Фототаблицы подписываются и приобщаются к протоколу осмотра.

После фиксации всех биологических образцов следует их упаковка и транспортировка, которая требуют особой осторожности. Каждый объект помещается в отдельный бумажный конверт или пластиковый контейнер с воздухопроницаемой крышкой. Нельзя использовать полиэтиленовые пакеты: в них развивается конденсат, что приводит к размножению бактерий и деградации ДНК. Образцы хранят при температуре не выше +4 °С и доставляют в лабораторию в кратчайшие сроки [2, с. 58].

Любые действия с биологическими следами на месте ДТП регламентированы уголовно-процессуальным законодательством. Основным документ — Уголовно-процессуальный кодекс РФ. Статья 176 предписывает проводить осмотр места происшествия незамедлительно, а статья 177 требует присутствия понятых при изъятии образцов. А также, например статья 202 УПК РФ, которая регламентирует получение образцов для сравнительного исследова-

ния — у подозреваемого или потерпевшего берут мазок буккального эпителия, кровь из пальца или вены [3, с. 135].

Выводы

Проведённый анализ научно-исследовательской работы позволяет сделать следующие выводы. Биологические следы на месте ДТП являются важным, а иногда и единственным источником информации для раскрытия преступления. Кровь, волосы, слюна, фрагменты тканей позволяют идентифицировать участников, реконструировать механизм происшествия и доказывать факт контакта. Базовые знания в области криминалистики и умение правильно обнаруживать, фиксировать и упаковывать такие улики могут существенно повысить профессиональную компетентность специалистов по организации дорожного движения. Эти навыки должны формироваться на ранних этапах обучения — в техникумах и колледжах автодорожного профиля.

Литература:

1. Аскарлов С. В. Организация использования правоохранительными органами достижений криминалистики в целях раскрытия и расследования дорожно-транспортных преступлений / С. В. Аскарлов // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Юридические науки. — 2022. — Т. 8 (74), № 4. — С. 62–67. — EDN SDOXQI.
2. Зиненко Ю. В. Получение образцов биологического происхождения для сравнительного исследования: уголовно-процессуальные и криминалистические аспекты: учебное пособие / Ю. В. Зиненко, А. Б. Судницын, Т. В. Баркова. — Красноярск: Сибирский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2020. — 72 с. — ISBN 978–5–7889–0299–9. — DOI 10.51980/2020_96. — EDN LWNVJC.
3. Кушпель Е. В. Тактические особенности получения образцов для сравнительного исследования при подготовке к назначению экспертизы ДНК / Е. В. Кушпель, Д. Н. Шувалов // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6. — С. 1746. — EDN TGRGDD.

Принудительное исполнение судебных решений в государствах Евразийского экономического союза

Зубаиров Александр Римович, студент магистратуры

Уральский филиал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (г. Челябинск)

В статье исследуется действующее национальное законодательство, регламентирующее исполнительное производство в государствах, входящих в состав ЕАЭС. Общность и различия принципов развития правовой концепции и содержащихся в ней основных положений принудительного исполнения.

Ключевые слова: национальное законодательство, решение суда, принудительное исполнение, взыскание, Евразийский экономический союз.

Под исполнительным производством можно понимать действия органов исполнительного производства, направленные на исполнение вступивших в законную силу судебных актов и актов других уполномоченных органов или должностных лиц, также подлежащих обязательному исполнению.

При этом, исполнение должником установленных законом требований, возможно, как в добровольном, так и в принудительном порядке.

Под добровольным исполнением возложенных на должника обязанностей или обязательств, подразумевается исполнение обязанным субъектом требований, изложенных в исполнительном документе, без применения к нему принудительных мер взыскания. Данное поведение является наиболее добросовестным и носит оптимальный характер.

Под принудительным порядком исполнения, соответственно понимается, целый комплекс специальных юридически значимых мероприятий, направленных на понуждение должника к совершению определенных действий или к воздержанию от определенных действий.

Процесс исполнения судебных актов или иных принудительно исполняемых актов — это неотъемлемая часть основного принципа государственного права, включающего в себя такие аспекты, как: правотворчество, право применение, право реализация.

Государство не может существовать без условия неукоснительного соблюдения требований своего законодательства, обеспеченных в свою очередь его обязательным, своевременным и полным исполнением. Кроме того, надлежащее исполнение обязательств — это еще и краеугольный камень всего гражданского оборота, экономических общественных отношений.

В этой связи, критерии состояния и потенциального развития национального законодательства государств ЕАЭС в сфере принудительного исполнения судебных и иных обязательных к исполнению актов — имеет крайне важное значение для взаимодействия всего экономического Союза.

В настоящий момент, в состав евразийского экономического союза входит: Российская Федерация, Республика Беларусь, Республика Армения, Республика Казахстан и Кыргызская Республика [1].

Российская Федерация — основными нормативно-правовыми актами, регулирующими принудительное исполнительное производство являются:

- Гражданский процессуальный кодекс РФ (раздел VII) [2];
- Федеральный закон от 02.10.2007 № 229-ФЗ «Об исполнительном производстве» [3];
- Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 17.11.2015 № 50 «О применении судами законодательства при рассмотрении некоторых вопросов, возникающих в ходе исполнительного производства».

В Российской Федерации, государственным органом, обеспечивающим исполнение судебных и иных обязательных актов, безопасности судов, судебных служащих и порядка в судебном заседании — является Федеральная служба судебных приставов (ФССП). Таким образом, исполнительное производство возбуждается после направления исполнительного документа в адрес сотрудника ФССП, то есть предъявления его ко взысканию.

К числу исполнительных документов относятся: исполнительный лист; судебный приказ; соглашение об уплате алиментов; соглашение о медиации; удостоверение комиссий по трудовым спорам; акты о взыскании Пенсионного и Социального фондов РФ; постановления по делам административного производства; исполнительная надпись нотариуса и другие акты, утвержденные, как исполнительные, действующим законодательством РФ.

После возбуждения исполнительного производства, должнику предоставляется возможность добровольного исполнения, предъявленного к нему требования — в течении пяти рабочих дней. Добровольное исполнение мотивируется не применением к нему ограничительных мер, не взысканием исполнительного сбора и расходов по исполнительному производству.

В случае невыполнения требования, к должнику применяются меры принудительного характера: наложение ареста на имущество; обращение взыскания на имущество должника, периодические выплаты; принудительное вселение или выселение; принудительное выдворение из РФ и другое.

Законные требования судебного пристава-исполнителя обязательны для всех государственных органов, других организаций всех форм собственности, должностных и физических лиц. Невыполнение требований, влечет ответственность, установленную административным законодательством РФ.

Таким образом, мерами принудительного исполнения являются действия, непосредственно указанные в предъявленном исполнительном документе, или действия, совершаемые самим судебным приставом-исполнителем в соответствии с представленными ему законом, исполнительно-процессуальными полномочиями.

Данные меры носят императивный характер и характеризуются такими дополнительными критериями поведения, как:

- принуждение обязанного лица к определенному действию либо воздержанию от определенного действия;
- давление, оказываемое на должника, через предупредительные процедуры ареста имущества, денежных средств, ценных бумаг и др.;
- лишение должника специальных прав, ограничение должника в свободе передвижения и др.

Республика Армения — регулирует процесс исполнительного производства посредством действия Закона РА от 05.06.1998 г. «О принудительном исполнении судебных актов», используя такие меры принудительного воздействия на должника, как: изъятие и реализация имущества; обращение взыскания на доходы; обращение взыскания на имущество и денежные средства, находящиеся у третьих лиц; изъятие и передача взыскателю определенных предметов и др. [4].

Реализация требований данного Закона РА, осуществляется Службой принудительного исполнения судебных актов Министерства юстиции РА.

Республика Беларусь — осуществляет принудительное исполнение руководствуясь действующими нормами Закона РБ от 24.10. 2016 г. № 439-З «Об исполнительном производстве» и обеспечивается органами принудительного исполнения Министерства юстиции РБ.

Принудительное исполнение производится через принятие следующих мер: обращение взыскания на наличные денежные средства, на безналичные денежные средства, на электронные деньги; на имущество должника; на предмет залога; имущество находящиеся у третьих лиц и др. [5].

Кыргызская Республика — проводит принудительное исполнение руководствуясь Законом КР от 28.01. 2017 г. № 15 «О статусе судебных исполнителей и об исполнительном производстве», через деятельность уполномоченного го-

сударственного органа, подчиненного Генеральной прокуратуре КР на период с 01 июля 2025 года по 01 июля 2026 года.

Во исполнение вступивших в законную силу судебных актов, применяется: арест на имущество должника, в том числе находящееся у третьих лиц; изъятие и обращение взыскания на имущество; обращение взыскания на периодические выплаты; обращение взыскания на имущественные права; изъятие документов; вселение, выселение и др. [6].

Республика Казахстан — регламентирует принудительное исполнение судебных актов Законом РК от 02.05. 2010 г. № 261-IV «Об исполнительном производстве и статусе судебных исполнителей» посредством деятельности государственных и частных судебных исполнителей Минюста РК.

Мерами принудительного исполнения являются: обращение взыскания на имущество; обращение взыскания на заложенное имущество; обращение взыскания на денежные средства и имущество должника находящиеся у третьих лиц; обращение взыскания на заложенное имущество и др. [7].

Исходя из изложенного, можно прийти к выводу о том, что: доктринальный или научный подход и его формальное выражение, в сфере правового регулирования принудительного исполнения судебных и иных обязательных к исполнению актов — отличается общностью своих принципов, отраженных в национальном законодательстве государств входящих в состав Евразийского экономического союза.

Признание решений иностранных судов и их последующее принудительное исполнение в национальной юрисдикции государств, производится в соответствии с действием Конвенции «О правовой помощи и правовых отношениях по гражданским, семейным и уголовным делам» от 07.10.2002 г. (заключена в г. Кишинев). Основными нормативными положениями данного соглашения являются следующие аспекты:

- граждане стран-подписантов пользуются равной правовой защитой;
- граждане стран-подписантов освобождаются от уплаты и возмещения судебных и нотариальных пошлин и издержек, а также пользуются бесплатной юридической помощью на тех же условиях, что и собственные граждане;
- учреждения юстиции стран-подписантов оказывают правовую помощь по гражданским, семейным и уголовным делам в соответствии с соглашением;

- страны-подписанты признают и исполняют решения учреждений юстиции по гражданским и семейным делам, нотариальные акты, судебные приказы, решения судов по уголовным делам о возмещении ущерба.

Практической реализации данных положений Конвенции способствует сохраняющаяся общность развития правовой концепции национальных законодательств государств Евразийского экономического союза.

Литература:

1. ЕАЭС. — Текст: электронный // Евразийский экономический союз: [сайт]. — URL: <https://www.eaeunion.org/#about> (дата обращения: 04.04.2026).
2. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации от 14.11.2002 N 138-ФЗ (ред. от 23.03.2026). — Текст: электронный — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_39570/
3. Федеральный закон от 02.10.2007 № 229-ФЗ (последняя редакция) «Об исполнительном производстве»: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_71450/ (дата обращения: 04.04.2026).
4. Закон Республики Армения от 05.06.1998 года (последняя редакция) «О принудительном исполнении судебных актов»: [сайт]. — URL: <https://www.arlis.am/hy/acts/62800> (дата обращения: 05.04.2026).
5. Закон Республики Беларусь от 24.10. 2016 г. № 439-З «Об исполнительном производстве»: [сайт]. — URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=H11600439> (дата обращения: 05.04.2026).
6. Закон Кыргызской Республики от 28.01. 2017 г. № 15 «О статусе судебных исполнителей и об исполнительном производстве»: [сайт]. — URL: <https://cbd.minjust.gov.kg/111522/edition/24682/ru> (дата обращения: 05.04.2026).
7. Закон Республики Казахстан от 02.05.2010 г. № 261-IV «Об исполнительном производстве и статусе судебных исполнителей». — [сайт]. — URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z100000261> (дата обращения: 05.04.2026).

Проблема *killer acquisitions* в антимонопольном праве: сравнительно-правовой анализ и перспективы для России

Исаченко Ульяна Игоревна, студент магистратуры

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (г. Москва)

*В статье исследуется проблема *killer acquisitions* как одного из ключевых вызовов современного антимонопольного регулирования в условиях цифровой экономики. На основе сравнительно-правового анализа практики Европейского союза, США, Китая и Индии выявляются особенности подходов к выявлению и оценке таких сделок. Обосновывается недостаточность традиционных критериев контроля экономической концентрации и формулируются предложения по совершенствованию российского законодательства.*

Ключевые слова: *экономическая концентрация, антимонопольное право, *killer acquisitions*, цифровые рынки, потенциальная конкуренция.*

Развитие цифровой экономики и глобализация рынков привели к трансформации конкурентной среды, что обусловило появление новых форм антиконкурентного поведения, не укладывающихся в рамки классического антимонопольного анализа. Одним из наиболее значимых феноменов в данной сфере стали так называемые «*killer acquisitions*» — сделки, направленные на приобретение потенциальных конкурентов с целью их устранения на ранней стадии развития [1, с. 2]. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что традиционные инструменты антимонопольного контроля, основанные на анализе рыночных долей и финансовых показателей, оказываются недостаточными для выявления подобных сделок. Стартапы, выступающие объектом приобретения, как правило, не обладают значительной выручкой, однако могут представлять серьёзную конкурентную угрозу в будущем за счёт инновационных технологий и новых бизнес-моделей [2, с. 15]. В результате такие сделки часто не подпадают под обязательный контроль, что создает «слепые зоны» в антимонопольном регулировании. В статье предпринимается попытка комплексного анализа проблемы *killer acquisitions* через призму современных трансформаций антимонопольного регулирования, включая развитие критериев контроля концентрации, расширение экстерриториальной юрисдикции и переосмысление роли исключительных доктрин в условиях экономических шоков.

Сравнительный анализ показывает, что наиболее развитые подходы к регулированию *killer acquisitions* сформированы в Европейском союзе и Соединенных Штатах Америки. В этих юрисдикциях антимонопольные ор-

ганы активно используют экономический анализ, уделяя внимание потенциальной конкуренции и долгосрочным эффектам сделок [3, с. 4]. Вместе с тем даже данные системы сталкиваются с ограничениями, связанными с высокой степенью неопределенности прогнозирования инновационного развития рынков. В ответ на данные вызовы наблюдается тенденция к трансформации традиционных механизмов контроля. В Европейском союзе получила развитие практика применения статьи 22 Регламента о слияниях, позволяющая рассматривать сделки, не подпадающие под пороговые значения, но потенциально опасные для конкуренции [4]. В США аналогичные процессы проявляются в усилении контроля за сделками в цифровом секторе и пересмотре подходов к оценке потенциальной конкуренции [5]. Особый интерес представляет опыт развивающихся юрисдикций. Индия в 2023 году внедрила критерий стоимости сделки (deal value threshold), позволяющий учитывать приобретения компаний с высокой рыночной оценкой, но низкой выручкой [6]. Китай, в свою очередь, применяет более широкий подход, сочетая антимонопольное регулирование с элементами промышленной политики, что позволяет учитывать стратегические интересы государства при оценке концентраций [7]. В российской правовой системе проблема killer acquisitions пока не получила достаточного нормативного закрепления. Контроль за экономической концентрацией основан преимущественно на количественных критериях, что ограничивает возможности выявления сделок с участием инновационных компаний [8, с. 67]. Несмотря на развитие методических подходов к анализу цифровых рынков, отсутствует системное регулирование, направленное на предотвращение подобных сделок.

Дополнительное значение приобретает экстерриториальность антимонопольного контроля. Принцип «влияния на рынок» позволяет распространять юрисдикцию на сделки, совершаемые за пределами государства, если они оказывают влияние на внутренний рынок [9, с. 103]. Данный подход активно применяется в ЕС и США и постепенно развивается в других юрисдикциях, включая Россию. Однако его применение сопряжено с конкуренцией юрисдикций и рисками конфликтов решений [10].

Особую роль в современных условиях играет доктрина failing firm defence. Экономические кризисы, включая пандемию COVID-19 и санкционные ограничения, способствовали более частому обращению к данной доктрине [11]. Вместе с тем её применение сопряжено с рисками злоупотреблений, что требует усиления контроля со стороны антимонопольных органов и разработки более четких критериев оценки финансовой несостоятельности компаний [12].

На основе проведённого анализа представляется возможным сформулировать ряд выводов, имеющих теоретическое и практическое значение. Killer acquisitions могут рассматриваться как особая категория потенциально антиконкурентных сделок, требующая применения специальных инструментов антимонопольного контроля. Эффективность регулирования в данной сфере во многом зависит от способности учитывать не только текущую, но и потенциальную конкуренцию, а также долгосрочные эффекты для структуры рынка. В этих условиях особое значение приобретает развитие подходов к оценке цифровых и инновационных рынков, а также дальнейшая адаптация российской правовой системы к изменяющимся экономическим реалиям.

В целях повышения эффективности антимонопольного контроля за сделками экономической концентрации в условиях цифровой экономики представляется возможным выделить ряд направлений совершенствования правоприменительных и методологических подходов. Прежде всего, внимание должно быть уделено развитию инструментов выявления сделок с участием инновационных компаний, обладающих значительным конкурентным потенциалом при относительно низких показателях выручки или активов. В зарубежной практике в этих целях используется критерий стоимости сделки (deal value threshold), который может рассматриваться в качестве ориентировочного инструмента для совершенствования аналитических подходов и в российской практике, в сочетании с оценкой качественных характеристик приобретаемой компании, включая наличие уникальных технологий, массивов данных и пользовательской базы. Существенное значение имеет развитие методологии оценки потенциальной конкуренции. Традиционные инструменты, основанные преимущественно на анализе текущих рыночных долей, оказываются недостаточными для цифровых рынков, характеризующихся высокой динамичностью и значением инноваций. В этой связи возрастает роль прогностических подходов, предполагающих анализ инновационного потенциала компаний, их инвестиционной активности, а также влияния данных и сетевых эффектов на структуру рынка. Отдельного внимания заслуживает вопрос распределения бремени доказывания в отношении сделок, затрагивающих высокоинновационные сегменты. В зарубежной практике прослеживается тенденция к более активному использованию подходов, при которых участники сделки должны обосновывать отсутствие потенциальных антиконкурентных эффектов, что может рассматриваться как ориентир для развития аналитических подходов.

Важным направлением является также дальнейшее развитие практики экстерриториального применения антимонопольного законодательства. Несмотря

на закрепление принципа «влияния на рынок», его реализация требует углубления методических подходов к оценке воздействия трансграничных сделок, включая учет специфических показателей цифровой экономики, таких как объем пользовательской базы, доступ к данным и уровень цифровой активности. Дополнительное значение приобретает развитие международного сотрудничества антимонопольных органов, включая обмен информацией и координацию при рассмотрении трансграничных сделок, что позволяет повысить эффективность контроля в условиях глобализации рынков. Наконец, повышение эффективности антимонопольного контроля связано с развитием институциональных и аналитических возможностей, включая формирование специализированной экспертизы в области цифровых рынков, а также использование инструментов постконтрольного анализа сделок для оценки их долгосрочного влияния на конкуренцию.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что, проблема killer acquisitions отражает более широкие процессы трансформации антимонопольного регулирования в условиях цифровой экономики. Сравнительно-правовой анализ свидетельствует о том, что повышение эффективности контроля возможно прежде всего за счет развития гибких методологических подходов, углубления экономического анализа и учета международного опыта.

Литература:

1. Cunningham C., Ederer F., Ma S. Killer Acquisitions // Journal of Political Economy. 2021. URL: <https://doi.org/10.1086/712506> (дата обращения: 13.04.2026).
2. Motta M., Peitz M. Big Tech Mergers // CEPR Discussion Paper. 2020. URL: <https://cepr.org/publications/dp15180> (дата обращения: 13.04.2026).
3. European Commission. Evaluation of procedural and jurisdictional aspects of EU merger control. 2021. URL: https://competition-policy.ec.europa.eu/merger-control_en (дата обращения: 13.04.2026).
4. Regulation (EC) No 139/2004 of 20 January 2004 on the control of concentrations between undertakings // OJ L 24, 29.01.2004. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2004/139/oj> (дата обращения: 13.04.2026).
5. U. S. Department of Justice & FTC. Merger Guidelines. 2023. URL: <https://www.justice.gov/d9/2023-12/2023%20Merger%20Guidelines.pdf> (дата обращения: 13.04.2026).

6. The Competition (Amendment) Act, 2023 (India). URL: [https://prsindia.org/files/bills_acts/acts_parliament/2023/The%20Competition%20\(Amendment\)%20Act,%202023.pdf](https://prsindia.org/files/bills_acts/acts_parliament/2023/The%20Competition%20(Amendment)%20Act,%202023.pdf) (дата обращения: 13.04.2026).
7. Anti-Monopoly Law of the People's Republic of China (as amended 2022). URL: <https://www.npc.gov.cn/englishnpc/c23934/202208/0f0b3f1e0c5a4cf5a1f9bbd0a0e9f2d9.shtml> (дата обращения: 13.04.2026).
8. Шаститко А. Е. Экономический анализ антимонопольного права. М., 2020.
9. Whish R., Bailey D. Competition Law. Oxford, 2021.
10. ICN. Recommended Practices for Merger Analysis. URL: <https://www.internationalcompetitionnetwork.org/> (дата обращения: 13.04.2026).
11. OECD. Competition Policy Responses to COVID-19. 2020. URL: <https://www.oecd.org/competition/> (дата обращения: 13.04.2026).
12. European Commission. Horizontal Merger Guidelines. 2004. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52004XC0205\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52004XC0205(02)) (дата обращения: 13.04.2026).

Защита прав потребителей туристских услуг и услуг по перевозке

Сызранцева Оксана Романовна, студент магистратуры

Северо-Западный институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (г. Вологда)

В статье автором рассматривается правовое регулирование туристской деятельности и перевозок в Российской Федерации, а также защита прав потребителей в этой сфере. Анализируются нормативные акты, регулирующие отношения между туристами, туроператорами, турагентами и авиаперевозчиками, а также также затрагивается специфика цифровых отношений и особенности регулирования международных перевозок.

Ключевые слова: туристская деятельность, туроператор, турагент, авиаперевозчик, цифровизация.

Согласно легальному понятию, данному в Федеральном законе от 24.11.1996 № 132-ФЗ «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» [1], под туристской деятельностью понимается туроператорская и турагентская деятельность, а также иная деятельность по организации путешествий.

Помимо вышеупомянутого специального закона и общих положений об ответственности, закрепленных в Гражданском кодексе Российской Федерации, обязательственные отношения, возникающие между турагентом, туроператором и туристом, регулирует Закон «О защите прав потребителей» [2].

Турагент предоставляет потребителю туристский продукт по договору возмездного оказания услуг. Основанием наступления договорной ответственности субъектов вышеуказанной деятельности является, безусловно, нарушение условий договора.

Специфика правового регулирования в сфере туризма проявляется не только в наличии ряда нормативных актов, регулирующих данный вид деятельности, но и множества соисполнителей на стороне услугодателя (исполнителя). К ним относятся, например, перевозчик, гостиничные предприятия, экскурсионные фирмы, гиды, владельцы агрегаторов информации и другие [3].

Проблемным и актуальным вопросом является то, что в связи с внешнеполитической обстановкой и необходимостью обеспечения безопасности граждан, закрывается воздушное пространство, вводятся ограничения полетов в аэропортах, что влечет увеличение числа претензий в сфере осуществления перевозок и туризма о возмещении убытков, компенсации морального вреда, о выплате страхового возмещения, сохранности имущества и так далее.

Если единичные задержки и отмены являются обыденностью и проходят незамеченными, то массовые сбои и коллапсы в аэропортах имеют большой общественный резонанс. Ответственность авиаперевозчика за последствия задержек и отмены рейсов регламентируется Воздушным кодексом Российской Федерации [4], Гражданским кодексом Российской Федерации [5], Законом «О защите прав потребителей» и Федеральными авиационными правилами «Общие правила воздушных перевозок пассажиров, багажа, грузов и требования к обслуживанию пассажиров, грузоотправителей, грузополучателей», утвержденными Приказом Минтранса России от 28 июня 2007 года № 82 [6].

С юридической точки зрения последствия задержек рейсов можно дифференцировать на две группы.

Во-первых, задержки и отмены рейсов могут происходить по вине перевозчика, например, вследствие овербукинга, прибытия самолета не в соответствии с расписанием. Например, истцы обратились в суд с иском к ООО «Авиакомпания «Победа» о возврате стоимости авиабилетов, возмещении убытков, взыскании неустойки, компенсации морального вреда. Свои требования обосновали тем, что между ними и ответчиком был заключен договор авиаперевозки, истцы заблаговременно прибыли в аэропорт, прошли регистра-

цию на рейс, получили посадочные талоны, сдали багаж. Однако не были допущены на посадку со ссылкой на то, что посадка закончена, и что истцы опоздали на посадку, мест в самолете больше нет. Согласно пункту 90 Федеральных авиационных правил пассажир должен прибыть к выходу на посадку на борт воздушного судна не позднее времени окончания посадки на рейс, указанного в посадочном талоне. Суд посчитал, что отказ ответчика в осуществлении воздушной перевозки истцов является неправомерным, поэтому требования удовлетворил [7]. Данный судебный кейс показывает, что на авиaperевозчике, как на профессиональной (сильной) стороне договора лежит бремя доказывания отсутствия вины в нарушении обязательства. В силу заключенного между сторонами договора воздушной перевозки на стороне ответчика имелась обязанность осуществить перевозку пассажиров, эта обязанность ответчиком исполнена не была, доказательств обратного не представлено.

Во-вторых, задержки и отмены рейсов могут происходить по обстоятельствам, не зависящим от перевозчика: неблагоприятные погодные условия, стихийные бедствия, то есть при наличии непреодолимой силы.

Так, например, суд пришел к выводу об отказе в удовлетворении заявленных требований к авиационной компании «РусЛайн», поскольку задержка авиарейса была вызвана объективными причинами, а именно: в связи с неблагоприятными погодными условиями в аэропорту город Белоярский, что угрожало безопасности перелета, а соответственно, жизни и здоровью пассажиров воздушного судна, данные условия являлись чрезвычайными и непреодолимыми, не зависящими от перевозчика, что в силу закона является основанием для задержки вылета [8].

В настоящее время такие ограничительные действия властей, как, например, введение карантинных мер или ограничения полетов вследствие угрозы атаки беспилотных летательных аппаратов также относят к обстоятельствам непреодолимой силы. Это значит, что авиaperевозчик не уплачивает штраф за задержку рейса и не возмещает убытки пассажиру. Но при этом у потребителя остается право на отказ от полета в случае задержки рейса и возврат стоимости авиaperевозки.

Таким образом, авиакомпания несет ответственность за убытки пассажира-потребителя только в случае, если в произошедшем нарушении расписания есть ее вина.

Вне зависимости от причины задержки рейса у перевозчика в соответствии с пунктом 99 Федеральных авиационных правил существует обязанность обеспечить комфорт ожидания пассажира, то есть обеспечить хранение багажа,

связь для двух звонков или сообщений по электронной почте, в зависимости от времени ожидания следующего рейса организовать питание, размещение в гостинице, бесплатный трансфер до места и обратно, предоставить для отдыха комнату матери и ребенка. Все эти услуги предоставляются пассажирам без взимания дополнительной платы. Таким образом, государство пытается обезопасить положение слабой стороны договора, а именно пассажира-потребителя.

В соответствии с положениями Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 28.06.2012 № 17 «О рассмотрении судами гражданских дел по спорам о защите прав потребителей» по общему правилу ответственность перед туристом за качество исполнения обязательств по договору о реализации туристского продукта, заключенному турагентом как от имени туроператора, так и от своего имени, несет туроператор (в том числе за неоказание или ненадлежащее оказание туристам услуг, входящих в туристский продукт, независимо от того, кем должны были оказываться или оказывались эти услуги) [9]. В связи с этим, по спорам, возникающим в связи с осуществлением чартерных воздушных перевозок пассажиров в рамках исполнения договора о реализации туристского продукта, надлежащим ответчиком и исполнителем договора перевозки с потребителем признается туроператор.

По фактам отмены или задержки авиарейсов по вине перевозчика, пассажиры и туристы также могут требовать в судебном порядке компенсацию морального вреда ввиду причинения им соответствующих физических и нравственных страданий.

Примером удовлетворения требования о компенсации морального вреда вследствие ненадлежащего исполнения услуг по туристскому договору может послужить следующий казус. В суд обратились Асанова Е.А., Земляникин А.А. с иском к ООО «Черное море» о компенсации стоимости 2 дней туристического продукта, компенсации морального вреда в размере 50 000 рублей в связи с изменением времени пребывания в отеле, в стране и городе (9 ночей, вместо предусмотренных договором 12 дней). Свои требования они обосновывали тем, что туроператор должен был обеспечить им своевременный вылет из Екатеринбурга во Вьетнам и обратно. Истцы указывают, что действиями ответчика по ненадлежащему оказанию туристических услуг им причинены моральные и нравственные страдания, а именно они перенесли эмоциональный стресс, связанный с несвоевременной отправкой рейса, находились в неведении, когда будет их вылет, по какой причине рейс задерживается, поскольку рейс переносили каждые полчаса, в связи с этим невозможно было покинуть здание аэропорта в течение этих дней. В связи с этим на два дня были лишены

передвижения, нормального проживания, личной гигиены, все это причинило нравственные страдания, которые негативно повлияли на настроение истцов, пропали два дня пребывания во Вьетнаме. Суд в своем решении указал, что туроператор отвечает перед туристами или иными заказчиками за неисполнение или не надлежащее исполнение обязательств по договору о реализации туристского продукта. Туроператор отвечает перед туристами и иными заказчиками также за действия (бездействие) совершенные от имени туроператора его тур-агентами в пределах своих обязанностей. Суд удовлетворил требования истцов частично, обязав ответчика возместить ущерб, неустойку, штраф и компенсировать моральный вред в размере 15 000 рублей каждому [10].

Кроме того, в связи с развитием процесса цифровизации, в частности распространения торговли дистанционным способом, появился особый субъект цифровых экономических отношений — владелец агрегатора информации о товарах (услугах). Согласно Закону РФ от 07.02.1992 2300–1 «О защите прав потребителей» владелец агрегатора не несет ответственность за убытки, причиненные потребителю вследствие предоставления ему недостоверной или неполной информации об услуге, в случае, если владелец агрегатора не изменяет информацию об услуге, предоставленную продавцом и содержащуюся в предложении о заключении договора купли-продажи.

Посредники в экономических правоотношениях, связанных с электронной коммерцией, не являются владельцами электронных продуктов, размещаемых на их сайтах, но могут осуществлять прием денежных средств в электронном виде без перехода на сайт самого продавца [11].

Так, например, истец обратилась в суд с иском к владельцу сайта ООО «АйБиСи», целью деятельности которого является платный поиск и подбор билетов, из-за того, что тот представил информацию о тарифах на иностранном языке, что скрыло существенную информацию о невозвратности тарифов. По утверждению владельца сайта, его организация не имеет права переводить указанные документы на другой язык по причине возможного искажения их смысла, однако в случае необходимости потребитель может направить на электронную почту владельца сайта соответствующий запрос, чего сделано не было. Суд отказал в удовлетворении требований истца в полном объеме, поскольку в данном случае владелец сайта, на котором были размещены предложения авиакомпаний по продаже авиабилетов не являлся уполномоченным посредником между потребителем и авиакомпанией [12].

Распространенной проблемой также является утрата или порча багажа пассажира. По общему правилу, предусмотренному статьей 796 Гражданского ко-

декса Российской Федерации, перевозчик несет ответственность за несохранность груза или багажа, происшедшую после принятия его к перевозке, если не докажет, что утрата, недостача или порча груза или багажа произошли вследствие объективных обстоятельств, на которые перевозчик не мог повлиять.

Размер ответственности перевозчика зависит от вида транспортной услуги. Так, например, Воздушным кодексом Российской Федерации ответственность перевозчика за утрату, недостачу либо повреждение багажа, груза или ручной клади дифференцируется следующим образом: в случае воздушной перевозки с объявлением ценности — ограничивается размером объявленной ценности, при условии взимания дополнительной платы, предусмотренной договором перевозки; в случае перевозки без объявления ценности — определяется фактической стоимостью багажа или груза, но не может превышать 600 рублей за килограмм веса; применительно к ручной клади — соответствует ее стоимости, а в ситуации невозможности достоверного установления таковой — не превышает 11 000 рублей [13].

На практике зачастую возникает вопрос о том, право какой страны нужно применять, предъявляя требования, допустим, к иностранному субъекту. Эта проблема обуславливает необходимость разработки и принятия международных договоров, которые регулировали бы международные воздушные перевозки [14]. В настоящее время существует ряд таких международных договоров.

В 1999 году была подписана Конвенция об унификации некоторых правил международных воздушных перевозок или Монреальская конвенция [15], к которой Российская Федерация присоединилась в 2017 году [16]. Принятие данного международного договора обусловлено развитием научно-технического прогресса, повышением уровня безопасности полетов и ростом благосостояния населения. Конвенция призвана установить единый и понятный правовой режим ответственности авиаперевозчиков на международных маршрутах.

Так, например, альпинист добирался катарскими авиалиниями из Санкт-Петербурга до Аргентины, сдал в багаж без объявления ценности рюкзак со спортивной дорогостоящей экипировкой. По прилете его рюкзака не оказалось, после подачи заявления в службу розыска багаж также не был обнаружен. Истец обратился в суд с иском к катарской авиакомпании о взыскании стоимости утерянного рюкзака и штрафа, предоставив суду доказательства ценности утраченных вещей. Суд удовлетворил исковые требования о возмещении убытков в связи с утратой багажа частично. Размер ответственности перевозчика определен в соответствии с п. 2 ст. 22 Монреальской конвенции и составил тысячу специальных прав заимствования (СПЗ), рассчитанных по курсу

Центрального банка Российской Федерации. Суд не нашел оснований для взыскания стоимости утерянных вещей в размере, заявленном истцом, а также стоимости утерянного рюкзака и штраф [17].

Таким образом, преимущество Монреальской конвенции заключается в ее способности комплексно решать накопившиеся проблемы правового регулирования международных воздушных перевозок — как в отношении пассажиров, так и в отношении багажа и грузов.

Подводя итоги, можно сказать о том, что защита прав потребителей туристских услуг и услуг в сфере перевозки является чрезвычайно актуальной в современных условиях ввиду усложнения туристского продукта, возникновения форс-мажорных обстоятельств, развития цифровых технологий, а также зачастую международного характера данных отношений.

Правовое регулирование туристской деятельности в России отличается многоуровневостью и сложностью, что связано с участием различных субъектов — от туроператоров и турагентов до владельцев агрегаторов. Ключевую роль в защите интересов туристов играет Закон «О защите прав потребителей», который обеспечивает дополнительные гарантии для слабой стороны договора. Помимо того, при международных перевозках важно учитывать положения международных конвенций, которые могут отличаться от национального законодательства.

Литература:

1. Статья 1 Федерального закона от 24.11.1996 № 132-ФЗ «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12462/ (дата обращения 25.11.2025). — Режим доступа: свободный. — Текст: электронный.
2. Закон Российской Федерации «О защите прав потребителей» от 07.02.1992 № 2300-1 // «Российская газета», № 8, 16.01.1996.
3. Рагимов Т. С. Гражданско-правовая ответственность в туристской деятельности по законодательству России // Евразийский Союз Ученых. 2020. № 4–10 (73). — Текст: непосредственный.
4. Воздушный кодекс Российской Федерации от 19.03.1997 № 60-ФЗ // «Российская газета» № 59–60, 26.03.1997.
5. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 26.01.1996 № 14-ФЗ // «Собрание законодательства РФ», 29.01.1996, № 5, ст. 410.

6. Федеральные авиационные правила «Общие правила воздушных перевозок пассажиров, багажа, грузов и требования к обслуживанию пассажиров, грузоотправителей, грузополучателей», утвержденными Приказом Минтранса России от 28 июня 2007 года № 82 // СПС КонсультантПлюс URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_71492/ (дата обращения 25.11.2025).
7. Апелляционное определение Московского городского суда от 04 декабря 2017 года по делу № 33–44090 // URL: <https://pravo.ru/story/206723/> (дата обращения 25.11.2025). — Режим доступа: свободный. — Текст: электронный.
8. Определение Седьмого кассационного суда общей юрисдикции от 06 июня 2025 г. по делу № 8Г-6977/2025 // URL: https://7kas.sudrf.ru/modules.php?name=sud_delo&srv_num=1&name_op=doc&number=9967910&delo_id=2800001&new=2800001&text_number=1 (дата обращения 25.11.2025). — Режим доступа: свободный. — Текст: электронный.
9. Пункт 50 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 28.06.2012 № 17 «О рассмотрении судами гражданских дел по спорам о защите прав потребителей» // СПС КонсультантПлюс URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131885/ дата обращения 11.12.2025).
10. Решение Кунгурского городского суда от 28.07.2023 по делу № 2–2259/2023 // URL: https://kungur.perm.sudrf.ru/modules.php?name=sud_delo&srv_num=1&name_op=case&case_id=434262691&case_uid=f521077c-8601-4725-8321-36e26338b7a7&delo_id=1540005 (дата обращения 25.11.2025). — Режим доступа: свободный. — Текст: электронный.
11. Сызранцева О. Р. Защита прав потребителей в условиях цифровизации товаров, работ, услуг // Сборник материалов научно-исследовательских семинаров обучающихся по программам магистратуры Северо-Западного института Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА) / СевероЗапад. ин-т Ун-та им. О.Е. Кутафина (МГЮА). — Вологда: Фонд развития филиала МГЮА имени О. Е. Кутафина в г. Вологде, 2025. — С. 130–133.
12. Решение Ленинского районного суда г. Томска от 10 июня 2016 г. по делу № 2–1177/2016 // URL: <https://sudact.ru/regular/doc/37d8FrF85YQ8/?ysclid=m95ugf1uur777550819> (дата обращения 25.11.2025). — Режим доступа: свободный. — Текст: электронный.

13. Пункт 2 статьи 119 Воздушного кодекса Российской Федерации от 19.03.1997 № 60-ФЗ // «Российская газета» № 59–60, 26.03.1997.
14. Бордунов В. Д. Итоги Всемирной авиатранспортной конференции // Московский журнал международного права. 1995. № 3. С. 150
15. Конвенция для унификации некоторых правил международных воздушных перевозок (Заключена в г. Монреале 28.05.1999) // СПС КонсультантПлюс URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_279611/ (дата обращения 01.03.2026).
16. Федеральный закон от 3 апреля 2017 г. № 52-ФЗ «О присоединении Российской Федерации к Конвенции для унификации некоторых правил международных воздушных перевозок» // СПС КонсультантПлюс URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_214797/ (дата обращения 01.03.2026).
17. Решение Пресненского районного суда г. Москвы от 09 ноября 2022 г. по делу N 02–8750/2022 // СПС Гарант URL: <https://arbitr.garant.ru/#/document/335528342/paragraph/1:0> (01.03.2026).

СОЦИОЛОГИЯ

Проблемы семей, воспитывающих детей с нарушениями интеллектуального развития, на примере Калининградской области

Унанян Аркадий Севакович, студент

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Западный филиал (г. Калининград)

Статья посвящена проблемам, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие детей с нарушением интеллектуального развития. В содержании представлены результаты анкетирования родителей одной из школ Калининградской области. Выявляются трудности, с которыми сталкиваются родители и предложены пути их решения.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллектуального развития, семья, проблемы семей.

Дети с нарушением интеллектуального развития (НИР) и их семьи сталкиваются с комплексом сложных социальных, медицинских и образовательных проблем. Для семей это длительная нагрузка: медицинская и коррекционная помощь, образовательная адаптация, психологическое сопровождение. Эти трудности усугубляются региональными особенностями: доступностью услуг, плотностью инфраструктуры, кадровым обеспечением и уровнем социальной поддержки. На примере Калининградской области рассмотрим ключевые вызовы и возможные пути их преодоления.

Нарушение интеллектуального развития включает широкий спектр состояний от лёгкой умственной отсталости до тяжёлых сопутствующих нарушений. Родителям приходится решать вопросы ранней диагностики, коррекционной помощи, образования, реабилитации, медицинского наблюдения и социальной адаптации ребёнка — при этом нередко сохраняя работу и обеспечивая быт семьи.

Социально-правовые и институциональные условия

Права детей с инвалидностью закреплены на законодательном уровне, но их реализация зависит от финансирования и организационной слаженно-

сти. В регионе задействованы соцзащита, здравоохранение, образование, муниципалитеты, медучреждения, НКО и родительские инициативы. Однако координация между ними часто остается слабой.

Ключевые проблемы семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии

Семья, которая воспитывает ребенка с отклонениями в развитии, имеет специфические особенности. И. В. Рыженко в своих трудах пишет, что женщины являются основными членами семьи, которые несут всю тяжесть заботы о ребенке. В семьях, имеющих таких детей, очень высок процент разводов. Многие семьи, считающиеся полными, фактически представляют собой семьи матерей-одиночек, так как отец не живет с семьей, хотя официально брак не расторгнут. Только небольшой процент разведенных отцов активно помогают в воспитании и реабилитации ребенка. В основном, общение отцов с бывшей семьей ограничивается оказанием материальной помощи, причем зачастую нерегулярной. Мать вынуждена одна нести все тяготы ежедневных забот о ребенке и обеспечивать все необходимые мероприятия по его лечению, обучению, реабилитации.

Однако даже в полных семьях родители ребенка с отклонениями в развитии часто являются основными исполнителями значительной части реабилитационных мероприятий. По мере роста и развития ребенка в семье возникают новые стрессовые ситуации, новые проблемы, к решению которых родители бывают совершенно не подготовлены. Между тем, система социально-психологической реабилитации предусматривает значительный набор услуг не только детям, но и их родителям.

В современной ситуации родители детей с отклонениями в развитии еще недостаточно информированы о специфике социально-психологической, педагогической помощи, как детям, так и семьям в целом.

Особой проблемой семей, имеющих ребенка с отклонениями в развитии является закрытость таких семей, что является следствием социальных стереотипов. А. Р. Маллер пишет, что «общество веками создавало стереотипы отношений к людям с отклонениями в развитии. Эти стереотипы распространяются не только на ребёнка, но и на его семью». Нередко родители ребенка считают себя виноватыми в сложившейся ситуации, предпочитают уединяться со своими проблемами, ограничивать круг общения, в то время как не только ребенку, но и семье, родителям, важна социальная, психологическая поддержка специалистов, людей, находившихся в похожих ситуациях.

Еще одной специфической проблемой семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, является некомпетентность родителей по вопросам,

касающимся отклонения ребенка, помощи ему, поведения в тех или иных ситуациях. Такая информация может быть получена в специализированных центрах социально-психологической помощи, центрах, специализирующихся на конкретных видах отклонений ребенка. Однако не все родители посещают такие центры.

Также семьи сталкиваются с множеством трудностей:

- в сельской местности и малых населённых пунктах доступ к узким специалистам (психиатру-невропатологу, нейропсихологу, логопеду, дефектологу) ограничен;
- длительные очереди и высокие транспортные издержки при необходимости ездить в областной центр;
- недостаточная подготовка педагогов к работе с детьми с НИР, нехватка ассистентов и адаптированных программ;
- фактическая изоляция детей в специальных учреждениях из-за отсутствия эффективной поддержки в обычных школах;
- дополнительные расходы на лечение, коррекцию, вспомогательные средства, логопедов и частные занятия;
- ограниченные возможности родителей совмещать уход с работой; низкая доступность услуг временного ухода;
- стратегии совладания у родителей часто сопряжены с эмоциональным выгоранием, социальной изоляцией;
- расплывённость ответственности между ведомствами (образование, здравоохранение, соцзащита) усложняет комплексное сопровождение.

Вместе с тем, поскольку семья является первичной средой развития ребенка, члены семьи должны стать первыми, кому оказывается психологическая помощь. Вследствие этого наиболее оправданной является конструктивная и динамическая помощь таким семьям на всех этапах жизни ребенка.

Региональные особенности Калининградской области

В Калининградской области, как и в других регионах России, семьи с детьми с интеллектуальными нарушениями сталкиваются с нехваткой комплексной поддержки: от консультаций дефектологов и психологов до социальной адаптации и трудоустройства взрослых членов семьи. А также географическая разрозненность муниципалитетов и транспортные ограничения повышают барьеры доступа к областным ресурсам; централизация специализированной помощи в областном центре приводит к нагрузке на учреждения и очередям. Наличие профильных учреждений и активных НКО — потенциал для развития, но требуется системная координация и финансирование.

Анализ особенностей семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями интеллектуального развития на примере одной из школ Калининградской области

Анкетирование родителей проводилось в одной из школ Калининградской области Славского района. В данной школе обучается 431 ребенок, из которых 9 обучающихся — дети с нарушениями интеллектуального развития, из них 8 мальчиков и 1 девочка. Дети обучаются в 1–9 классах.

Родителям была предложена анкета, цель которой — выявить особенности воспитания детей дома и проблемы, с которыми сталкивается семья, воспитывающая ребенка с нарушениями интеллекта.

На вопрос «Сколько времени вы проводите со своими детьми?» выяснилось, что 33% родителей проводят со своими детьми все свое свободное время. 44% хотели бы проводить с ребенком больше времени, но у них нет такой возможности, 1% родителей доверяет воспитание ребенка бабушке, так как не может проводить с ним много времени.

Что касается досуга детей 66% родителей ответили, что досуг ребенка часто проходит в пределах семьи.

Помогают родителям воспитывать ребенка чаще всего бабушки (66%), старшая дочь (11%). Обходятся без помощи — 22% родителей.

На вопрос: «С какими проблемами сталкивается ваша семья?» родители ответили, что несмотря на бесплатное медицинское обслуживание их детей и приобретение лекарств, 33% родителей приходится тратить деньги на медицинское обслуживание их ребенка. Тратят деньги на приобретение лекарств, диагностическое обследование, на медицинские процедуры. Также родители отметили повседневные трудности, с которыми сталкивается семья. Одной из проблем оказалось отсутствие инклюзивного класса в школе (100%), также — общение со сверстниками вне школы.

66% родителей хотели, чтобы с их детьми занимались квалифицированные специалисты: психолог, логопед, дефектолог. Так как поселок находится в 30 км от города, в котором есть центры психолого-педагогической помощи, то не все дети из-за удаленности могут посещать специалистов. Специальные (коррекционные) образовательные учреждения (школы-интернаты) находятся в 90 км от поселка, в этих учреждениях 5-ти дневная рабочая неделя, на выходные ребенка нужно забирать домой. Не все родители могут отвезти и вовремя забрать ребенка из школы-интерната.

На вопрос «Какую помощь вы хотели бы получить?» 77% родителей ответили — как можно чаще общаться детям со специалистами: логопедом, психо-

логом, дефектологом. Другим пожеланием было в дальнейшем получить бесплатное образование и трудоустройство их детей.

На вопрос «Как вы думаете, что нужно сделать, чтобы родителям было легче растить ребенка с нарушением интеллектуального развития?» 100% родителей ответили, что необходимо создать физкультурно-спортивные центры, где ребенок мог бы заниматься лечебной физкультурой, доступными видами спорта, плавать. Родители выразили пожелание организовывать осмотры и лечение ребенка недалеко от дома и регулярные консультации специалистов в сельской поликлинике.

Наибольшее беспокойство родителей вызывает невозможность для ребенка в будущем жить без посторонней помощи.

Как видно из приведенных данных, на первый план среди проблем, связанных с воспитанием ребенка с нарушениями интеллекта, выходят острые социальные проблемы, решить которые семья сама не в состоянии, здесь необходима поддержка общества.

Рекомендации и пути улучшения положения

Развитие ранней диагностики и мобильных служб. Необходимо внедрять программы скрининга в родильных домах, поликлиниках, детских садах; обучать участковых педиатров и воспитателей распознаванию рисков. Создавать мобильные бригады специалистов для выездов в районы.

Расширение реабилитационной сети и инклюзии. Поддерживать создание дневных центров ранней помощи, инклюзивных классов и групп сопровождения в школах. Обеспечить обучение педагогов, финансирование ассистентов и адаптацию учебных программ.

Кадровая политика и подготовка специалистов. Стимулировать подготовку дефектологов, нейропсихологов через гранты, целевые места в вузах и программы повышения квалификации. Развивать телемедицину/телекоррекцию для консультаций.

Финансовая и социальная поддержка семей. Увеличить доступность компенсаций, пособий и льгот; внедрять программы временного ухода. Создавать центры семейной поддержки, психологической помощи и групп взаимопомощи.

Координация и системный подход. Формировать межведомственные команды на муниципальном уровне, единые маршруты сопровождения семей и единые реестры нуждающихся детей. Внедрять мониторинг эффективности программ и публичную отчетность.

Работа с общественным мнением. Просветительские кампании об инклюзии, правах людей с инвалидностью и возможностях их интеграции в общество.

Можно предложить *практические шаги для региона*:

- оценить фактический объём потребностей (реестр детей с НИР, карта доступности услуг);
- запустить пилот мобильных команд в 2–3 муниципалитетах;
- проводить регулярные тренинги для педагогов и врачей; обеспечить онлайн-супервизию;
- разработать программу компенсаций транспортных расходов для семей из отдалённых районов;
- содействовать созданию родительских кооперативов и общественных центров в каждом крупном муниципалитете.

Семьи, воспитывающие детей с нарушением интеллектуального развития, нуждаются в скоординированной системе поддержки, которая сочетает раннюю диагностику, доступную реабилитацию, инклюзивное образование, психологическую и финансовую помощь. В Калининградской области географическая специфика и распределение ресурсов предъявляют особые требования к мобильным услугам, кадровому обеспечению и межведомственной координации. Комплексный, ориентированный на семью подход и активное вовлечение общественных организаций способны существенно улучшить качество жизни детей и их близких.

Литература:

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 5. М.: Педагогика, 1983.
2. Дементьева Н. Ф. Социальная работа с семьёй ребёнка с ограниченными возможностями. — М.: Институт социальной работы, 1996.
3. Зверева О. Л., Ганичева А. Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 1999.
4. Морозова Е. И. Новые подходы к организации помощи семьям, воспитывающим проблемных детей раннего возраста // Дефектология. — 2002. — № 3.
5. Власова Т. А., Певзнер М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. — М.: Наука, 2009.

ПСИХОЛОГИЯ

Рискованное поведение и правосознание делинквентных подростков

Лучинина Полина Сергеевна, студент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Статья посвящена проблеме взаимосвязи рискованного поведения и правосознания у делинквентных подростков, находящихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа (СУВУ). Анализируются психологические механизмы, связывающие склонность к риску с деформацией правосознания. Обосновывается необходимость формирования законопослушного поведения через развитие осознанного отношения к нормам и последствиям своих действий. Предлагаются направления психолого-педагогической работы, направленные на трансформацию рискованных установок в социально приемлемые формы активности.

Ключевые слова: рискованное поведение, правосознание, законопослушное поведение, делинквентные подростки, СУВУ, закрытые учреждения, психолого-педагогическая коррекция.

Актуальность исследования обусловлена устойчивым ростом числа несовершеннолетних, совершающих противоправные действия, и направляемых в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа. Анализ статистических данных и эмпирических исследований показывает, что одной из значимых характеристик данной категории подростков является выраженное рискованное поведение, которое выступает как сопутствующий фактор, а зачастую — как непосредственный триггер делинквентных поступков [1, с. 45].

В психологии сложилось впечатление о рискованном поведении как о действиях, направленных на достижение значимого результата в условиях неопределенности, когда существует вероятность негативных последствий для самого субъекта или окружающих [2, с. 112]. Для делинквентных подростков риск за-

частую приобретает самодостаточную ценность: он связан с получением острых эмоций, утверждением в референтной группе или преодолением скуки. Правосознание понимается же как система представлений, установок и ценностных ориентаций, отражающих отношение личности к праву, закону и собственным обязанностям [3, с. 78]. Деформации правосознания (правовой нигилизм, искаженное представление о допустимом и недопустимом, отсутствие чувства ответственности) являются одним их барьеров на пути ресоциализации воспитанников СУВУ.

Специфика рискованного поведения у подростков, направляемых в учреждения закрытого типа, имеет ряд отличий от рискованных проявлений в нормативной популяции.

Во-первых, оно отличается системностью и высокой частотой повторяемости. Рискованные действия становятся устойчивым паттерном совладания с фрустрирующими ситуациями.

Во-вторых, риск в условиях свободы часто носит демонстративный характер и направлен на подтверждение статуса в неформальной иерархии.

В-третьих, наблюдается феномен «эскалации риска»: изначально невысокая склонность к риску под влиянием группового давления и особенностей социальной среды может усиливаться, достигая клинически значимых уровней [4, с. 203].

Рискованное поведение тесно связано с деформациями правосознания, которые создают внутреннее «разрешение» на противоправные действия. Подросток может осознавать, что его действие нарушает норму, но при этом не воспринимать это нарушение как значимое или не связывать его с реальной угрозой для себя и окружающих [5, с. 150].

Правосознание делинквентного подростка характеризуется несколькими типичными искажениями.

1. «Правовой инфантилизм» — незнание или искаженное понимание правовых норм, сочетающееся с уверенностью в собственной неуязвимости.
2. «Правовой нигилизм» — отрицание ценности закона, противопоставление ему «понятий» и неформальных правил, принятых в криминальной или уличной среде.
3. «Правовой эгоцентризм» — убежденность в том, что закон существует только для других, а для самого подростка допустимо исключение [6, с. 89].

Именно деформации правосознания создают когнитивное и мотивационное «разрешение» на рискованное поведение. В асоциальной среде, предшествующей помещению в СУВУ, рискованное поведение, сопряженное с наруше-

нием закона, может парадоксальным образом повышать авторитет подростка, что дополнительно закрепляет деформации правосознания.

Снижение рискованного поведения невозможно без целенаправленного формирования правосознания, причем не в виде трансляции знаний о законе, а в виде развития личностного смысла законопослушного повеления. Законопослушное повеление понимается не как вынужденное подчинение страху наказания, а как осознанный выбор, основанный на понимании социальных последствий, уважении к правам других людей и принятии ответственности.

Формирование законопослушного поведения у воспитанников СУВУ включает три взаимосвязанных компонента [7; 8]: когнитивный (усвоение правовых норм и понимание их смысла), эмоционально-оценочный (развитие эмпатии и чувства ответственности), поведенческий (тренировка навыков принятия решений и отсрочки удовлетворения).

Трансформация рискованных установок воспитанников СУВУ в социально приемлемые формы активности предполагает реализацию трех основных направлений психолого-педагогической работы.

Первое направление связано с развитием прогностических способностей. Рискованное поведение делинквентных подростков во многом обусловлено дефицитом способности к мысленному проигрыванию отдаленных последствий собственных действий. Формирование данной способности осуществляется через анализ правовых казусов, построение временных линий «выбор-последствие», а также через тренинг ситуационного прогнозирования, в котором подростку предлагается рассмотреть несколько вариантов развития событий после того или иного поступка [7, с. 112].

Второе направление предполагает формирование альтернативных способов удовлетворения потребности в острых ощущениях. Полное подавление стремления к риску не является реалистичной задачей и может привести к обратному эффекту. Более продуктивным представляется канализирование рискованной энергии в социально приемлемые формы активности: соревновательные виды спорта, командные игры, освоение новых навыков и т. д. В условиях СУВУ такие формы деятельности могут быть организованы в рамках дополнительного образования и воспитательной работы [8, с. 203].

Третье направление включает тренинг правосознания через анализ правовых ситуаций и развитие рефлексии последствий для окружающих. Эффективность данной работы обеспечивается не трансляцией абстрактных правовых знаний, а разбором конкретных ситуаций (на примерах, не связанных напрямую

с опытом воспитанников), ролевым моделированием ситуаций выбора между рискованным и законопослушным поведением, а также развитием способности к эмпатии и пониманию переживаний потенциальной жертвы правонарушения [9, с. 216].

Реализация перечисленных направлений в комплексе создает условия для замещения внешнего контроля (страха наказания) внутренним (осознанным принятием правовых норм и ответственности за последствия своих действий).

Литература:

1. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Ю.А. Клейберг. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2026. — 287 с.
2. Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Е.В. Змановская. — М.: Академия, 2003. — 288 с.
3. Фурманов, И.А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов / И.А. Фурманов. — М.: Владос, 2010. — 351 с.
4. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков: социально-психологические и психиатрические аспекты / В.Т. Кондрашенко. — Минск: Беларусь, 1988. — 206 с.
5. Долгова, А. И. Правосознание и правовое воспитание / А. И. Долгова. — М.: Норма, 2017. — 240 с.
6. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие. / В.Д. Менделевич. — СПб.: Речь, 2005. — 445 с.
7. Гоголева, А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика: учебно-методическое пособие / А.В. Гоголева. — М.: МПСИ, 2003. — 237 с.
8. Реан, А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2016. — 479 с.
9. Шипунова, Т.В. Социально-психологические особенности делинквентных подростков / Т.В. Шипунова // Вестник СПбГУ. Серия 12. — 2017. — № 4. — С. 210–218.
10. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М.: Флинта, 2016. — 352 с.

Взаимосвязь между уровнем эмоционального выгорания и удовлетворённостью профессиональной деятельностью у педагогов общеобразовательных школ

Яковчук Мария Геннадьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Пантыкина Марина Ивановна, доктор философских наук, доцент

Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье авторы исследуют взаимосвязь между уровнем эмоционального выгорания и удовлетворённостью профессиональной деятельностью у педагогов общеобразовательных школ.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, удовлетворённость профессиональной деятельностью, педагоги.

Современные исследования все чаще обращают внимание на тревожную тенденцию — профессиональная деятельность педагогов сопровождается хроническим стрессом, возникающим из-за устойчивого дисбаланса между предъявляемыми к учителям требованиями и имеющимися у них ресурсами. Эта дисгармония проявляется в трех ключевых аспектах: несоответствии рабочих ожиданий реальным возможностям, дефиците материально-технического обеспечения образовательного процесса и недостаточности психологических ресурсов для адаптации к постоянно меняющимся условиям педагогической деятельности. Последствия такого хронического дисбаланса оказываются крайне разрушительными как для самих педагогов, так и для всей системы образования.

Постоянное напряжение, в котором пребывают учителя, неизбежно сказывается на их физическом и психическом состоянии. Многочисленные медицинские исследования фиксируют у педагогов устойчивое повышение уровня гормонов стресса, увеличение риска сердечно-сосудистых заболеваний и других психосоматических расстройств. Но что особенно тревожно — профессиональное выгорание начинает влиять на качество образовательного процесса, постепенно снижая эффективность педагогической деятельности. Учителя, находящиеся в состоянии хронического стресса, демонстрируют снижение когнитивных функций, эмоциональную неустойчивость и потерю мотивации, что неизбежно отражается на успеваемости учащихся и общей атмосфере в школьных коллективах.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных данным феноменам, вопрос о характере и степени их взаимосвязи в конкретных

условиях профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных школ требует дополнительного эмпирического подтверждения. Это обуславливает необходимость проведения практического исследования, направленного на диагностику уровня эмоционального выгорания и степени удовлетворенности профессиональной деятельностью педагогов, а также на выявление статистически значимых связей между данными показателями.

Целью экспериментальной работы было исследование взаимосвязи между уровнем эмоционального выгорания и удовлетворенностью профессиональной деятельностью педагогов общеобразовательных школ.

Описание выборки исследования:

- 100 человек в возрасте от 25 до 60 лет: 85 женщин и 15 мужчин;
- Стаж работы от 3 до 35 лет;
- 100% выборки работает в Государственных бюджетных образовательных учреждениях города Москвы;
- 100% выборки проживает в крупном городе/мегаполисе (Москва).

Опрос респондентам предъявлялся в 1 период — в конце октября — начале декабря 2025 года.

По итогам проведенной диагностики можно сделать вывод, что у большинства педагогов уже проявляются признаки профессионального выгорания, однако в основном они находятся на начальных или развивающихся стадиях. Наиболее выраженной является фаза напряжения, которая проявляется в усталости, внутреннем беспокойстве, раздражительности и снижении удовлетворенности профессиональной деятельностью. У многих учителей возникают сомнения в собственной компетентности и профессиональных возможностях. Одновременно наблюдается постепенное нарастание перегрузки: работа все чаще воспринимается как тяжелая обязанность, ощущается дефицит времени и сил, усиливается чувство давления. Эти данные отображены на рисунке 1.

У части педагогов фиксируются более выраженные проявления выгорания, такие как эмоциональное дистанцирование и снижение вовлеченности в профессиональную деятельность, а у небольшой группы — признаки стадии истощения, сопровождающиеся сильной усталостью и апатией. Вместе с тем важно отметить, что тяжелые эмоциональные нарушения (например, депрессивные состояния, выраженная эмоциональная опустошенность или утрата профессиональных ценностей) не выявлены. Это свидетельствует о сохранности внутренних ресурсов и возможности эффективного восстановления. В целом у значительной части педагогов отмечаются признаки выгорания различной степени выраженности.

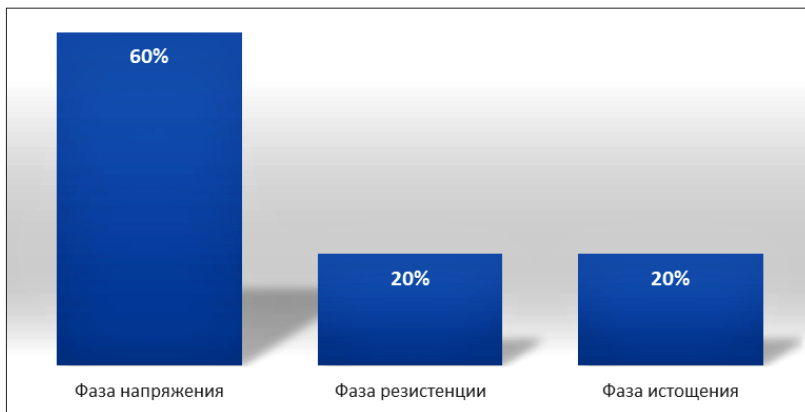


Рис. 1. Результаты по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко)

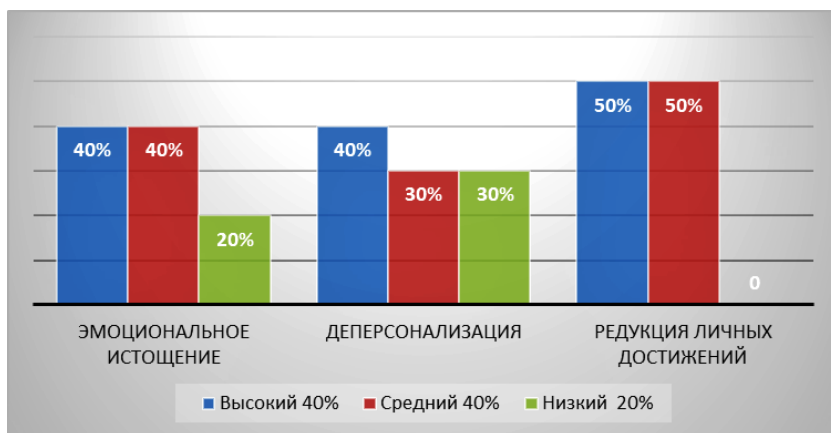


Рис. 2. Результаты по методике «Диагностика эмоционального выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой)

У многих выявлены средние и высокие показатели по шкалам эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений, что указывает на снижение эмоциональной включенности в работу и уверенности в собственной профессиональной эффективности. При этом часть педагогов сохраняет устойчивое эмоциональное состояние, интерес к деятельности и способность получать удовлетворение от работы, что позволяет им более

успешно справляться с профессиональной нагрузкой. Эти данные отображены на рисунке 2.

Анализ удовлетворенности профессиональной деятельностью показал, что в образовательной организации в целом преобладают средние и высокие значения по большинству показателей, что отражает относительно благоприятную ситуацию. Однако выявлена группа педагогов с низкими показателями по отдельным направлениям, особенно в сфере взаимодействия с администрацией, условий труда и возможностей профессионального роста. Это указывает на наличие проблемных зон, требующих целенаправленного управленческого и психологического вмешательства. Эти данные отображены на рисунке 3.

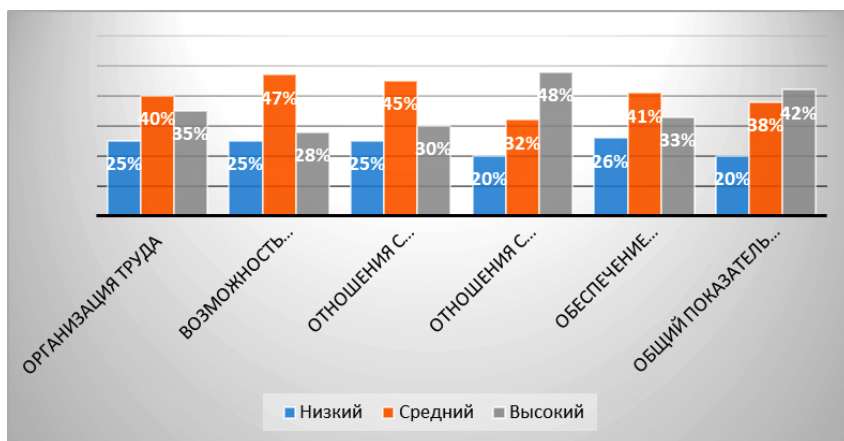


Рис. 3. Результаты по методике изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении Е. Н. Степанова

Кроме того, установлена четкая взаимосвязь между уровнем удовлетворенности профессиональной деятельностью и степенью эмоционального выгорания. У педагогов с высокой удовлетворенностью наблюдаются низкие показатели выгорания по таким параметрам, как эмоциональное истощение, деперсонализация и фаза резистенции. В то же время у педагогов с низкой удовлетворенностью фиксируются высокие показатели по шкалам редукции личных достижений и фазы напряжения. Полученные данные подтверждают выдвинутую гипотезу исследования. На их основе были разработаны практические рекомендации, направленные на профилактику эмоционального выгорания у различных категорий педагогических работников.

Профилактика эмоционального выгорания у педагогов должна учитывать как профессиональный стаж, так и особенности этапа развития специалиста. У педагогов со стажем 5–10 лет важно снижать перегрузку, формировать реалистичные ожидания и развивать навыки стрессоустойчивости. В свою очередь, педагогам со стажем более 20 лет необходимо преодолевать монотонность, поддерживать интерес к профессии и переосмысливать свою профессиональную роль. Для обеих групп ключевым остается внимательное отношение к своему состоянию и своевременное восстановление ресурсов. Регулярный отдых, поддержка коллег и разнообразие деятельности значительно снижают риск выгорания. В целом, сохранение профессионального здоровья требует осознанного и системного подхода. Для женщин важнее снижение эмоциональной перегрузки и забота о себе, для мужчин — осознание своего состояния и активное восстановление. Однако в основе в обоих случаях лежит одно — внимательное отношение к себе и своим ресурсам.

Литература:

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. — М.: Филинь, 1996. — 256 с.
2. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2025. — 299 с.
3. Остапенко А. Д. Мотивация и удовлетворенность трудом. — М.: Лаборатория книги, 2012. — 92 с.

ПЕДАГОГИКА

Использование метода площадей как средство развития логического мышления у учащихся

Алдирова Айдана Мараткызы, студент магистратуры

Научный руководитель: Тлеубергенова Мадина Альмухановна, кандидат физико-математических наук, профессор

Каспийский университет технологии и инжиниринга имени Ш. Есенова
(г. Актау, Казахстан)

Данная работа освещает влияние метода площадей на успеваемость и развитие логического мышления учащихся при изучении геометрии. Метод площадей представляет собой способ решения задач, основанный на нахождении площади одной и той же фигуры различными способами с последующим приравниванием полученных результатов. В работе рассматриваются теоретические основы метода, его педагогические возможности и влияние на формирование аналитических и доказательных навыков учащихся.

Ключевые слова: метод площадей, геометрия, логическое мышление, аналитические навыки, доказательная деятельность, учебная успеваемость, педагогическая эффективность.

Метод площадей играет особую роль в обучении, поскольку позволяет учащимся понимать не только результат задачи, но и её внутреннюю логику, формируя культуру доказательства. Кроме того, данный подход способствует интуитивному восприятию геометрических закономерностей и обучает их применению в различных ситуациях.

С педагогической точки зрения метод площадей способствует организации активной познавательной деятельности учащихся, формированию самостоятельных выводов и развитию исследовательских навыков. В процессе обучения с использованием данного метода учащиеся анализируют фигуры, сравнивают их, выявляют взаимосвязи между ними и самостоятельно выстраивают процесс доказательства [1, с. 88].

Однако в школьной практике систематическое применение метода площадей изучено недостаточно, и его реальная эффективность по сравнению с традиционными методами обучения не до конца определена. В связи с этим экспериментальное исследование педагогической эффективности метода площадей и его сопоставление с традиционными подходами является актуальной научной задачей.

Экспериментально-практическая работа была организована в несколько этапов с целью проверки эффективности методической системы, основанной на методе площадей. Каждый этап предусматривал оценку конкретных аспектов учебного процесса, сравнение начального и итогового уровня подготовки учащихся, а также определение влияния методики на учебные достижения [2, с. 37]. Научная обоснованность и достоверность эксперимента требовали его системного планирования, корректного определения контрольных и экспериментальных групп, а также правильного выбора применяемых методов.

Исследование педагогической эффективности применения метода площадей в геометрии 9 класса проводилось на основе специально разработанной экспериментальной модели. Оно было направлено не только на выявление количественных изменений в результатах обучения, но и на комплексную оценку структуры познавательной деятельности учащихся, уровня их логического мышления и развития аналитических навыков.

Методологическую основу исследования составляют современные концепции комплексной оценки эффективности обучения в педагогике и психологии [3, с. 21]. Согласно этим концепциям, результат обучения определяется не только показателями успеваемости, но и качественными характеристиками познавательной деятельности учащихся. В частности, важными показателями являются такие мыслительные операции, как анализ, сравнение, обобщение, вывод, а также стратегии, применяемые при решении задач.

Данный подход согласуется с теорией решения задач Дж. Пойи, согласно которой процесс решения задачи представляет собой сложный познавательный процесс, включающий понимание задачи, составление плана, реализацию решения и анализ полученного результата. С этой точки зрения метод обучения должен выступать средством организации мыслительной деятельности учащихся [4, с. 73].

Кроме того, исследование опирается на теорию Ван Хиеле, согласно которой геометрическое мышление развивается поэтапно: от визуального уровня к аналитическому и далее к дедуктивному. Метод площадей рассматривается как эффективное средство перехода между этими уровнями, поскольку он по-

зволяет перейти от визуального восприятия геометрических объектов к их логическому осмыслению.

С психологической точки зрения исследование также базируется на теориях Ж. Пиаже и П. Я. Гальперина. По Пиаже, в подростковом возрасте (12–15 лет) активно развивается формально-логическое мышление. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий Гальперина, новые знания сначала формируются на уровне материальных действий (схемы, модели), а затем переходят во внутренний план мышления [5, с. 15]. Метод площадей естественным образом охватывает эти этапы: сначала учащийся визуально анализирует фигуру, затем логически обосновывает связи между её элементами.

На основе данных теоретических положений метод площадей рассматривается не только как способ решения задач, но и как эффективное средство организации мыслительной деятельности учащихся. Он позволяет:

- проводить структурный анализ геометрических фигур;
- выявлять взаимосвязи между их элементами;
- облегчать процесс доказательства с помощью визуальных моделей;
- развивать критическое мышление через сравнение различных способов решения.

Особенность метода площадей заключается в сочетании наглядности и логики. Благодаря этому учащиеся осваивают абстрактные математические отношения через конкретные визуальные модели, что способствует одновременному развитию геометрической интуиции и доказательных навыков.

Исходя из этих особенностей, в исследовании была выдвинута следующая гипотеза: если метод площадей систематически применять в процессе обучения геометрии, то это приведёт не только к повышению качества математических знаний учащихся, но и к развитию их логического и критического мышления на более высоком уровне.

Для оценки уровня развития мышления учащихся был использован специальный краткий диагностический тест, направленный на выявление уровня выполнения логических операций.

Методика определения логического мышления

Для оценки логического и критического мышления учащихся был применён диагностический тест, состоящий из 6 заданий. Структура теста была разработана таким образом, чтобы охватить различные виды познавательной деятельности. Тест включал задания следующих типов:

- сравнение абстрактных объектов;
- выявление закономерностей;

- нахождение лишнего элемента;
- формулирование логического вывода;
- применение элементов простого доказательства.

Данные задания направлены на проверку основных компонентов мыслительной деятельности учащихся (анализ, синтез, обобщение, вывод). Каждое задание оценивалось в 1 балл. Максимальный общий балл — 6. Результаты учащихся интерпретировались по уровневой шкале, представленной в таблице 1.

Таблица 1. **Уровневая шкала определения логического мышления**

<i>Баллы</i>	<i>Уровень</i>
5–6	Высокий
3–4	Средний

Выбор данного диагностического теста обоснован его соответствием цели исследования и практической эффективностью. Прежде всего, содержание теста позволяет объективно оценить уровень логического мышления учащихся независимо от их математической подготовки.

Также важным преимуществом является простота количественной обработки и сопоставления результатов тестирования, что даёт возможность систематизировать полученные данные и выявлять динамику изменений. Кроме того, структура теста охватывает различные компоненты мыслительной деятельности учащихся, такие как анализ, сравнение, обобщение и формулирование выводов, обеспечивая их комплексную оценку.

В ходе исследования диагностический тест для определения уровня логического мышления проводился дважды: до начала эксперимента (в октябре) и после завершения формирующего этапа (в апреле). Результаты тестирования представлены в таблице 2.

Таблица 2. **Динамика результатов логического мышления по классам**

Показатель	9 «Э» начальный	9 «Э» итоговый	9 «Г» начальный	9 «Г» итоговый
<i>Средний балл</i>	3,9	4,4	3,4	3,6

Полученные результаты показывают, что показатели логического мышления в обоих классах изменились, однако характер и темпы этих изменений различны.

В экспериментальном классе (9 «Э») средний балл увеличился с 3,9 до 4,4, что составляет прирост +0,5 балла. В количественном выражении число уча-

щихся, демонстрирующих результаты, близкие к высокому уровню (5–6 баллов), увеличилось примерно с 9–10 человек до 12. Это свидетельствует о том, что учащиеся стали более эффективно применять логические операции, такие как анализ, сравнение и формулирование выводов.

В целом установлено, что метод площадей способствует не только повышению уровня знаний учащихся, но и развитию их аналитических, сравнительных и доказательных навыков. Постепенный рост результатов подтверждает эффективность метода и его органичное внедрение в учебный процесс.

Литература:

1. Смирнова М. С., Данько Т. А. Геометрия треугольника.
2. Гусев В. А., Малинина И. С. О нестандартной математической деятельности при изучении геометрии в школе // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — Т. 3. — №. 4. — С. 35–39.
3. Лаврухина Е. и др. Основные способы и приемы доказательства формул площадей и объемов // Continuum. Математика. Информатика. Образование. — 2020. — №. 2. — С. 16–23.
4. Иванов С. В. Объемы и площади в метрической геометрии: дис. — ГОУВПО «Санкт-Петербургский государственный университет», 2009.
5. Алиев С. Д., Эфенди С. Н. Применение метода площадей в геометрических задачах // Международный научный журнал. Путь науки. — 2016. — №. 4 (26). — С. 15.

Эмоциональный интеллект на уроках истории: от диагностики к эмпатии

Ведяшкина Юлиана Сергеевна, студент

Научный руководитель: Мудрова Наталья Петровна, кандидат исторических наук, доцент

Адыгейский государственный университет (г. Майкоп)

В статье рассматривается проблема интеграции методик развития эмоционального интеллекта (ЭИ) в практику преподавания истории в основной школе. Автор анализирует теоретические основы феномена ЭИ, сопоставляет требования Федеральных государственных образовательных стандартов

(ФГОС) с инструментарием эмоциональной педагогики и предлагает конкретные технологические решения (на примере технологии «Дневниковые записи»), позволяющие преодолеть формализм в обучении и сформировать у учащихся устойчивую связь между историческим знанием и личностным переживанием.

Современная образовательная парадигма переживает значительную трансформацию. На смену знаниево-ориентированному подходу приходит компетентностный, где на первый план выходят не объем усвоенных дат и фактов, а способность личности к дисциплине, коммуникации и адаптации. В этом контексте урок истории выступает уникальным, зачастую недооцененным средством. Помимо формирования картины мира, учитель истории имеет возможность влиять на развитие эмоционального интеллекта учащихся — которая, как показывают современные исследования, определяет до 80% успешности человека в социальной и личной сферах жизни.

На уроке истории эмоциональный фактор перестает быть второстепенным элементом «оживления» повествования. Он выступает в роли педагогического инструмента, позволяющего не только повысить мотивацию к изучению прошлого, но и сформировать у школьников механизмы определения, объяснения и управления эмоциями — как собственными, так и окружающих. Ведущая педагогическая идея данного подхода заключается в системном построении учебной деятельности с применением технологий, направленных на развитие эмоционального интеллекта, что, в свою очередь, становится катализатором познавательного интереса и глубины осмысления исторического материала.

Понятие эмоционального интеллекта имеет глубокую историю. Еще в XIX веке Ф. Гальтон, изучая наследственность, заложил предпосылки для понимания того, что адаптивность человека не сводится лишь к логическим операциям. Однако активное становление концепции приходится на XX век. Ключевым событием стала работа Д. Гуулмана [2, с. 81] где автор, обобщив достижения предшественников, предложил рассматривать эмоциональный интеллект как способность сдерживать порывы, контролировать настроения и использовать мотивацию для достижения целей, несмотря на неудачи.

В отечественной психологической традиции взаимосвязь аффекта и интеллекта исследовали Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев. Особенно значимой для педагогики является позиция С. Л. Рубинштейна, утверждавшего, что суждение (как акт мыслительного процесса) редко представляет собой исключительно интеллектуальный акт, будучи «в большей или мень-

шей степени насыщенным эмоциональностью» [4, с. 153.]. Ученый настаивал на единстве аффективного и интеллектуального внутри самих эмоций, что обосновывает правомерность использования эмоциональных механизмов для решения учебных задач.

Актуальность обращения к эмоциональному интеллекту в школе продиктована не только академическими целями, но и задачами сохранения психологического здоровья. Низкий уровень ЭИ может приводить к алекситимии (неспособности вербализовать и осознать собственные чувства — В. Ю.), что повышает риски психосоматических расстройств. Таким образом, развитие ЭИ выступает в роли личностного фактора, укрепляющего психологическое благополучие ребенка.

Современная психология выделяет три основные группы методик диагностики эмоционального интеллекта: к первой можно отнести методики, направленные на оценку способностей (например, MEIS Дж. Мейера, П. Саловея и Д. Карузо). Это тесты, где испытуемый решает задачи на распознавание эмоций, их понимание и управление ими. Во вторую включены методики самоотчета (например, EQ-i Р. Бар-Она). Данный инструмент, имеющий адаптированную детскую версию (для 6–18 лет), позволяет измерить пять ключевых компонентов: внутриличностный (самоуважение), межличностный (сочувствие), приспособляемость, управление стрессом и общее настроение. Тогда как, методика «мульти-оценщики» (например, Ei-360), предполагает сбор данных от испытуемого, и от его окружения, что позволяет получить полноценную картину социального восприятия.

С точки зрения преподавания истории, наибольший интерес представляет не само диагностирование, а содержательное наполнение этих компонентов через учебный материал. Если ФГОС ООО требует от выпускника способности «различать, называть и управлять собственными эмоциями и эмоциями других» [1], «ставить себя на место другого человека» [1], то предмет «История» предоставляет для этого уникальную возможность.

В отличие от литературы, где эмпатия возникает по отношению к вымышленному герою, история оперирует категорией реальности. Исторический деятель, свидетель или жертва событий — это реальные люди, чьи поступки и переживания имели объективные последствия. Это придает эмоциональному отклику особую нравственную глубину.

Формирование исторической эмпатии (сочувствия) требует отказа от репродуктивных методов в пользу образных и интерактивных заданий. Анализ существующих практик позволяет выделить несколько эффективных направ-

лений: Воображаемые путешествия и реконструкция — задания, в которых ученик мысленно перемещается в иную историческую реальность и описывает её с позиции очевидца. В методических разработках И. П. Почекаевой и А. А. Горовенко этот приём конкретизируется через задания типа «Я иду по русской деревне XIX века и вижу...» или «Наш корабль прибыл в Пирей, и мы увидели...», что заставляет школьника включать зрительные, слуховые и даже обонятельные образы [6, с. 58–59]. Ученик осознаёт собственные телесные и эмоциональные реакции на «погружение» в чужую эпоху.

Ситуации выбора и нравственные дилеммы строятся вокруг вопросов, ставящих ученика перед необходимостью принять решение от лица человека прошлого: «Как бы вы поступили на месте...?», «За кого бы вы проголосовали?», «К какому направлению народничества вы бы примкнули?» [6, с. 59]. В отличие от простого анализа фактов, дилемма вынуждает школьника выйти за рамки внешней оценки и примерить на себя систему ценностей, ограничений и рисков той эпохи, что развивает межличностный компонент ЭИ и рефлекссию собственных ценностей.

Сочинения от первого лица (письма, дневники, воспоминания) являются наиболее глубокой формой эмоционально-интеллектуальной работы. В методическом арсенале преподавания истории этот жанр представлен такими заданиями, как «воображаемое интервью» с исторической личностью, «метод незаконченного предложения» (продолжить фразу от лица средневекового крестьянина), «ожившая картина» (монологи персонажей полотен Сурикова или Репина), а также развёрнутое сочинение-письмо в периодическое издание эпохи перестройки [6, с. 59–60]. Данная методика требует синтеза фактологической, психологической и стилистической информации, что соответствует определению эмоционального интеллекта как способности «использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений» [5, с. 95].

Наиболее системной технологией, позволяющей избежать абстрактности истории и связать разрозненные эпизоды в целостный эмоциональный опыт, является методика «Дневниковые записи» [6, с. 60–61]. Суть технологии заключается в том, что ученик создает вымышленного персонажа — своего ровесника, жившего в изучаемую эпоху, — и ведет его дневник на протяжении длительного хронологического периода (например, с 1940 по 1946 год) [6, с. 60]. Это превращает историю из последовательности «больших событий» в непрерывную личную биографию, где политические катаклизмы преломляются через повседневность, возрастные кризисы и смену настроений.

На первом этапе ученик фиксирует детали быта: чем питалась семья, о чём мечтал подросток, как проходил обычный школьный день. Учитель направляет рефлексию вопросами: «Какие экономические и политические реалии вы отражали? Какие чувства испытывает ваш герой?» [6, с. 60]. Уже на этом этапе возникает познавательный запрос: чтобы дневник выглядел правдоподобно, ученик ищет информацию о моде, ценах, школьной программе — так эмоциональная задача стимулирует самостоятельное исследование. На следующем персонаж взрослеет (ему 15 лет). Учитель не даёт единого сценария: один ученик «отправляет» своего героя в эвакуацию, другой — оставляет в блокадном Ленинграде, третий — определяет в партизанский отряд. Важно соблюсти принцип исторической достоверности: невозможна «героическая гибель» персонажа, так как дневник должен продолжаться. Это педагогически значимое ограничение заставляет искать не пафосные, а бытовые, психологически убедительные формы выживания. В дневниковых записях появляются записи о голоде, страхе за близких, усталости, но также о неожиданных радостях. Ученик учится удерживать амбивалентные эмоции — горе и надежду одновременно, что является признаком зрелого эмоционального интеллекта [6, с. 61]. Завершающий этап, герой становится взрослым (18–20 лет). Он возвращается (или не возвращается) в родной город, сталкивается с разрухой, потерей профессии, необходимостью заново выстраивать отношения. Дневниковые записи отражают послевоенную психологию: апатию, смену ценностей, иногда — разочарование в прежних идеалах. Учитель может предложить написать запись от 1947 года, где герой вспоминает 1940-й. Это порождает эффект «диалога времён» и анализ собственных изменений.

Критерии оценивания таких работ выходят за рамки простого знания дат. Их оценка предполагает способность ученика наполнить вымышленное повествование конкретными, документально подтверждёнными приметами материальной и социальной среды изучаемой эпохи. Оценивается, насколько обучающийся способен уйти от монотонного, однолинейного восприятия прошлого и показать внутреннюю неоднородность исторического времени. Данная технология позволяет решить комплекс задач, связанных со стимулированием познавательных запросов (ученики сами ищут детали быта, чтобы сделать текст убедительным), развитием эмпатии и, что особенно важно, формированием у школьников способность к сложной оценочной деятельности, отходя от черно-белого восприятия истории.

Несмотря на очевидный дидактический потенциал, системное внедрение методик развития эмоционального интеллекта в школьную практику сталки-

вается с серьезным противоречием. Оно заключается в конфликте между декларируемыми ФГОС целями (развитие личности) [1.] и реальной системой итоговой аттестации, а именно основной государственной экзамен и единый государственный экзамен. Доминирование тестовых форматов, ориентированных на проверку фактологических знаний, приводит к тому, что задания, требующие чувств и эмпатии, либо используются эпизодически, либо вовсе исключаются из учебного процесса.

Преодоление этого противоречия возможно только при условии системной работы, выходящей за рамки одного урока. Эффективность может быть достигнута при интеграции эмоционально окрашенных заданий в урочную систему (циклы уроков с использованием технологии «Дневниковые записи», «Ожившая картина»), во внеурочную деятельность (исторические кружки, театрализованные представления), а также в проектно-исследовательскую деятельность (интервью с родственниками, краеведческие изыскания).

История как школьный предмет перестает быть просто набором сведений о прошлом, если в образовательном процессе актуализируется его и человеческий потенциал. Формирование эмоционального интеллекта на уроках истории — это не дополнение к основной программе, а необходимый компонент современного образования, отвечающий запросам общества в формировании гибких навыков (soft skills).

Анализ существующих методик показывает, что учитель истории располагает внушительным арсеналом средств — от технологий воображаемого интервью до ведения дневниковых записей, — позволяющих превратить абстрактное знание в личностно значимый опыт. Развивая у школьников, способность распознавать и управлять эмоциями через призму исторического прошлого, мы не только повышаем эффективность урока, но и закладываем фундамент психологического здоровья и социальной успешности будущего взрослого человека. Задача современной методики преподавания истории заключается в системном преодолении формализма и интеграции эмоционального фактора как равноправного компонента образовательного процесса.

Литература:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 // Российская газета. — 2021. — 15 июля.

2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008. — 478 с.
3. Барисо, Д. EQ. Эмоциональный интеллект на практике / Д. Барисо; пер. с англ. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. — 240 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
5. Мейер, Дж. Эмоциональный интеллект / Дж. Мейер, П. Саловой, Д. Карузо // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2010. — Т. 7, № 2. — С. 95–112.
6. Почекаева, И. П. Развитие эмоционального интеллекта средствами предмета «История» в контексте требований ФГОС / И. П. Почекаева, А. А. Горovenko // Современное педагогическое образование. — 2022. — № 4. — С. 56–61.
7. Бар-Он, Р. Эмоциональный коэффициент успеха / Р. Бар-Он // Личность в современном мире: стратегии развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. — М., 2003. — С. 75–82.

Наглядные средства обучения в преподавании гуманитарных дисциплин

Дисненко Диана Витальевна, студент

Научный руководитель: Мудрова Наталья Петровна, кандидат исторических наук, доцент

Адыгейский государственный университет (г. Майкоп)

***Ключевые слова:** наглядные средства обучения, гуманитарные дисциплины, визуализация учебного материала, методы иллюстрации и демонстрации.*

Наглядные средства обучения играют ключевую роль в современном образовании, особенно в области гуманитарных дисциплин, таких как литература, история, философия и социология. Они позволяют визуализировать абстрактные концепции, проиллюстрировать сложные идеи и представить информацию в культурном и историческом контексте. Применение иллюстраций, схем, карт, видео и интерактивных технологий делает материал более доступным, способствует активизации познавательной деятельности, стимулирует

интерес к предмету и вовлекает учащихся в учебный процесс, развивая критическое мышление.

Наглядным называют обучение, при котором представления и понятия формируются у учащихся на основе непосредственного восприятия изучаемых явлений или с помощью их изображений. Вопрос о месте и роли наглядности рассматривается в педагогике начиная с XVII века. Его разработке посвятили свои труды такие видные педагоги, как Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Л.В. Занков и другие [6, 4, 3].

Основу организации образовательного процесса составляет комплекс дидактических принципов, среди которых наглядность занимает одно из центральных мест. Впервые он был артикулирован Я.А. Коменским (1592–1670 гг.) и получил название «золотого правила» дидактики. Коменский постулировал необходимость сенсорного вовлечения обучающегося посредством использования всех органов чувств, утверждая, что «если мы намерены насаждать в учащихся истинные достоверные знания, то мы вообще должны стремиться обучать всему при помощи личного наблюдения и чувственной наглядности» [4, С. 207]. Идеи Коменского нашли развитие в трудах Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, В.П. Вахтерова и других выдающихся педагогов.

Согласно дидактическим принципам Ж.Ж. Руссо, природа и реальная жизнь являются лучшими учителями. Он призывал использовать наглядные примеры из окружающего мира для обучения детей, считая это самым эффективным способом передачи знаний [7, С. 56.]

Принцип наглядности простыми словами сформулировал К.Д. Ушинский (1824–1870 гг.). Информация будет усваиваться лучше, если задействованы разные органы чувств, учитель должен постараться использовать картинки, звуки, предметы, с которыми ученик может тактильно взаимодействовать, а также даже нюхать или пробовать на вкус, если такая возможность имеется, тогда информация запомнится надолго. [6, С. 38.] Он подчеркивал, что использование на уроках наглядных материалов, таких как предметы и явления, значительно упрощает процесс формирования у учащихся правильного и точного представления об окружающем мире. Наблюдение и анализ этих материалов, их сопоставление с учебными задачами и последующее словесное закрепление, помогают детям лучше понять и запомнить информацию.

Наглядность в образовательном процессе представляет собой метод, при котором взаимодействие субъекта с семиотическими системами приводит к формированию визуальных репрезентаций в его сознании. Иными словами, происходит трансформация абстрактного содержания в конкретные зрительные

образы, способствующие более глубокому пониманию и запоминанию материала. Эффективная обучающая модель должна быть ориентирована на визуальное представление информации. Следует отметить, что для каждой темы учебного курса может быть разработано несколько альтернативных видов наглядных пособий.

Принцип наглядности в обучении предполагает использование визуальных средств, от реальных объектов до их изображений и моделей. Классификация наглядных средств обучения основывается на содержании и характере визуализируемого материала, Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин в своей работе «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» [1], предлагают разделять наглядные методы обучения на две группы: методы иллюстраций — показ учащимся иллюстративных пособий (плакатов, карт, рисунков на доске, картин, портретов и др.) и методы демонстраций — обычно связаны с показом кино- и телефильмов. [1, С. 153.], но некоторые педагоги выделяют предметную наглядность (макеты, модели, музейные экспонаты и т. д.). В школе среди средств изобразительной наглядности выделяют: фотографии, кинофильмы, изображения вещественных памятников, орудий труда, сохранившихся до нашего времени, как правило их называют документальными. Помимо этого, выделяют архитектурные, к ним относятся различные предметы быта, орудия. Авторы пишут о художественных произведениях, созданных на основе исторических данных, включая историческую живопись, иллюстрации в учебниках, которые отображают события прошлого. Последним выделяют технические средства обучения, это аудиозаписи и компакт-диски.

Современные образовательные методики активно задействуют визуальные средства, в частности, живопись и графику. Примером служат картины «Саламинский бой» В. А. Томби и «Вступление Жанны Д'Арк в Орлеан» М. Г. Ройтера, которые используются для наглядной иллюстрации исторических событий в момент их изучения. Также применяются типологические картины, демонстрирующие типичные и часто повторяющиеся события, характерные для определенного исторического периода.

К средствам условно-графической наглядности принадлежат схематические изображения, схемы и таблицы. Схематический рисунок, выделяя существенные признаки объекта, играет важную роль в формировании понятийного аппарата. Как отмечал А. А. Вагин, в основе познания лежат историческое прошлое — живое слово и наглядность [2, С. 61].

Эффективность изобразительной наглядности подтверждается и данными современной науки: поскольку зрение обеспечивает около восьмидесяти про-

центов получаемой информации, визуализация учебного материала существенно повышает уровень его усвоения [5, С. 23].

Особую важность в процессе обучения имеет сочетание слова педагога и наглядных материалов. Так, К.Д. Ушинский подчеркивал, что успех усвоения и обучения зависит от совокупности словесного объяснения и визуальных средств.

В середине XX века Л.В. Занков (1901–1977 гг.) систематизировал и выделил четыре формы соотношения наглядности и слова учителя в образовательном процессе. Когда ученик работает с картинками, рисунками, схемами и другими материалами, он сам ищет нужную информацию и обращает внимание на важные детали, а учитель помогает ему в этом, подчёркивая ключевые моменты. Также преподаватель может рассказать о предмете или явлении, подкрепив свои слова наглядными доказательствами — рисунками, схемами или моделями, чтобы было понятно и убедительно. Ещё один способ — когда ученик самостоятельно ищет связи и взаимосвязи между различными явлениями, а учитель в ходе беседы помогает ему понять и осознать эти связи. В конце учитель объясняет, как связаны между собой различные явления, и показывает эту взаимосвязь с помощью наглядных пособий, чтобы материал было легче понять и запомнить [3, С. 165].

Анализ показывает, что эффективность использования одних и тех же учебных материалов существенно варьируется в зависимости от метода обучения. В случаях, когда идет работа с визуальным материалом и самостоятельным выделением и установлением взаимосвязь между явлениями, ученики активно участвуют в процессе познания, добывая знания через собственные размышления и практическую деятельность. В случаях, когда преподаватель предоставляет информацию, подкрепляет свои слова материалом, объясняет связь, демонстрирует ее, то есть во время урока преобладает передача информации от учителя с использованием наглядных пособий, ученики занимаются запоминанием и пониманием уже пройденного материала.

Таким образом, рассмотрение принципа наглядности подтверждает его непреходящую актуальность и значимость в современном образовательном процессе, в том числе в преподавании гуманитарных дисциплин. От простых иллюстраций до сложных интерактивных симуляций она остается мощным инструментом, способствующим глубокому пониманию, запоминанию и применению знаний.

Как показал анализ, эффективное использование наглядности не ограничивается демонстрацией материалов. Оно требует тщательного планирования, учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, а также

грамотной интеграции с другими методами обучения. В контексте гуманитарных наук это особенно важно для визуализации абстрактных идей и исторических контекстов.

В эпоху цифровых технологий возможности для реализации принципа наглядности значительно расширились. Интерактивные доски, виртуальная реальность и мультимедийные презентации позволяют создавать захватывающие учебные среды. Однако критически важно подходить к выбору этих инструментов, чтобы они служили целям обучения, а не отвлекали от него.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Вагин А. А. Методика обучения истории в школе. — М., 1972.
3. Занков Л. В. Наглядность и активизация в обучении. — М., 1960.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1955.
5. Петкевич Н. В. Наглядные пособия — в помощь учителю. // Начальная школа издательского дома «Первое сентября». — 2004.
6. Ушинский К. Д. Родное слово в 2 ч. Часть 1 / К. Д. Ушинский. — Москва: Юрайт, 2025.
7. Ушинский К. Д. Педагогические соч. в 6-ти т. — Т. 2. — М., 1988.

Совершенствование иноязычных лексико-грамматических навыков старшекласников в условиях подготовки к Единому государственному экзамену

Садчикова Вера Владимировна, учитель английского языка

МБОУ СОШ № 12 имени С.Н. Кравцова ст. Ленинградской Краснодарского края

Современное содержание Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по английскому языку отражает потребность установления уровня освоения требований Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО). Согласно положениям Стандарта, выпускников средней школы должны быть сформированы основные компетенции в видах речевой деятельности: аудировании, чтении, говорении, письмен-

ной речи. Содержательным компонентом ЕГЭ по английскому языку являются лексико-грамматические навыки, поскольку уровень сформированности коммуникативной компетенции в большой степени зависит от овладения грамматической и лексической сторонами речи. Анализ используемых в отечественных и зарубежных стандартизированных экзаменах по иностранному языку заданий раздела «Лексика и грамматика», таких как open-cloze, multiple choice, paraphrasing, word transformation (wordbuilding) показал, что они носят скорее лексико-грамматический, чем грамматико-лексический характер. Недостаточность сформированности лексико-грамматических навыков является непреодолимым барьером в формировании коммуникативной компетенции обучающихся. Как показал анализ соответствующей методической литературы, среди разнообразия работ, посвященных формированию лексико-грамматических навыков учащихся, исследования этого процесса в условиях подготовки к ЕГЭ достаточно фрагментарны.

Было проведено исследование, целью которого было разработать и апробировать теоретически обоснованную методику совершенствования иноязычных лексико-грамматических навыков учащихся в рамках подготовки к ЕГЭ.

Для достижения поставленной цели предстояло рассмотреть комплекс задач, о решении которых позвольте кратко доложить.

Решая первую задачу — «Выделить существенные характеристики иноязычных лексико-грамматических навыков» — были рассмотрены определение, структура и содержание лексико-грамматических навыков. В научной литературе лексико-грамматические навыки рассматриваются преимущественно как интегрированная категория, объединяющая лексические и грамматические навыки. При этом в качестве базового понятия «навык» подразумевается определение системы стереотипизированных операций (по А. Н. Леонтьеву).

Проблема формирования и развития иноязычных навыков и компетенций достаточно обширно изучалась в отечественной научной методической школе. В частности, формирование лексических и грамматических навыков (в некоторых источниках — лексико-грамматических навыков) описано в трудах Н. А. Баграмовой [1], П. Б. Гурвича [2], Е. И. Пассова [6], С. Ф. Шатилова [7] и других. В контексте данного исследования, навык рассматривается в русле концепции А. Н. Леонтьева — как система стереотипизированных операций [4].

В целом, под лексикой принято понимать всю совокупность слов, входящую в состав языка или диалекта. Грамматика — формирует строй языка, то есть закономерности, согласно которым в этом языке образуются и соединяются между собой слова в речи [5].

Несмотря на равнозначность лексической и грамматической стороны в языковом образовании, в частности, Б. В. Беляев считал, что лексика имеет преобладающее значение в обучении иностранному языку, поскольку лексическая сторона представляется «наиболее важной и существенной» [5, с. 29].

В структуре лексико-грамматических навыков выделяют операции:

- вызывание из памяти лексических единиц и оформление их в структуре, адекватной замыслу высказывания;
- сочетание лексических единиц в речи и их оформление в соответствии с временными параметрами языка, нормами и культурно-языковыми традициями;
- определение адекватности и соответствия выбора лексической единицы и ее грамматического оформления в контексте речевой ситуации;
- самоконтроль на всех этапах операций.

Также было проанализировано содержание Единого государственного экзамена по английскому языку для выпускников средней школы — вторая задача, выявлены требования к оценке усвоения лексической и грамматической сторон речи, проведен анализ «Кодификатора элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений для единого государственного экзамена по английскому языку» [3].

Оценка сформированности лексико-грамматических навыков производится в ходе выполнения упражнений 26–31, в которых необходимо подставить лексическую единицу согласно смыслу высказывания в верной грамматической форме. Несмотря на то, что в структуре ЕГЭ по английскому языку выделяется отдельный раздел «Лексика и грамматика», лексико-грамматические навыки оцениваются в процессе содержания всего экзаменационного материала, поскольку в нем отражаются требования к сформированности у учащихся строить высказывание на английском языке, разных видов и форм речи (диалогическая и монологическая речь, устная и письменная речь; монолог-описание, рассуждение, рассказ, письмо и т. д.), подбирать соответствующие лексические единицы, оформлять высказывание в соответствии с временными параметрами и нормами английского языка, то есть проверяются все умения, которые входят в структуру лексико-грамматических навыков выпускника средней школы.

Анализ результативности ЕГЭ по Краснодарскому краю в 2024–2025 гг. показал, что наибольшие затруднения испытывают учащиеся в определении формы глагола, времени глагола и залога. Типичные ошибки допускаются в образовании однокоренных несуществующих слов, образовании слов неподходящей части речи, нарушения правил орфографии. Установлено, что при формиро-

вании лексико-грамматических навыков у учащихся старших классов следует учитывать их психолого-педагогические особенности — третья задача исследования, такие как, в частности, возрастающая познавательная значимость изучения иностранного языка, поскольку старшеклассники уже способны адекватно оценивать необходимость тех или иных дисциплин в их дальнейшей профессиональной деятельности и самоопределении.

В качестве решения четвертой задачи были проанализированы учебно-методические комплекты по английскому языку «Rainbow English» для 10–11 классов авторов О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой, К. М. Барановой и УМК «Spotlight» («Английский в фокусе»), авторы: О. В. Афанасьева, Д. Дули, И. В. Михеева. В курсе 10–11 класса по обеим программам предполагается, что учащиеся овладевают новыми и более сложными для них средствами словообразования, происходит ознакомление с глаголами с ядерными элементами. Учебники УМК «Rainbow English» для 10–11 классов отличаются наличием объемного грамматического материала, сгруппированного в конце учебников по темам. В каждой блоке присутствует материал, посвященный грамматическому и лексическому аспектам английского языка. В учебниках также предусмотрены разделы проверки своих навыков в тестовой форме, весьма схожей с формой ЕГЭ. В УМК «Spotlight» четко прослеживается авторская методическая модель формирования лексико-грамматических навыков (на примере временных форм глаголов): введение и отработка лексики, способы выражения будущего времени, употребление конструкции в контексте связного высказывания, например, в ответных репликах, и решение заданий в формате ЕГЭ. Таким образом, и тот и другой учебно-методические комплекты обладают различными методическими особенностями, но соответствуют логике формирования лексико-грамматических навыков и обеспечивают подготовку выпускников к сдаче единого государственного экзамена по английскому языку.

При решении пятой и шестой задач был проведен эксперимент в МБОУ СОШ 12 ст. Ленинградской. Единой методологической основой для реализации комплекса методических средств стала разработка элективного курса по английскому языку для 11 класса «Подготовка к Единому государственному экзамену по английскому языку» продолжительностью 35 часов. В рамках реализации данного курса были проведены занятия с использованием заданий и упражнений на формирование и развитие лексико-грамматических навыков. Большое значение уделялось творческой работе по отработке и закреплению лексико-грамматических навыков в устной речи. Для этого проводились ролевые игры, которые учитывали психолого-педагогические осо-

бенности и личностные интересы старшеклассников и позволяли интуитивно, посредством чувства языка закрепить представление об употреблении глаголов в различных временных формах в речи.

Экспериментальное исследование, включающее констатирующий, формирующий и контрольный этапы, было проведено с 11 учащимися МБОУ СОШ 12, которые предварительно выбрали ЕГЭ по английскому языку в качестве выпускного экзамена. В первоначальной работе с выпускниками старших классов МБОУ СОШ 12 в анализе успешности их обучения в педагогическом процессе были отмечены типологические ошибки в формировании и употреблении времен, в употреблении фразовых глаголов, а также в словообразовании.

По результатам сравнения констатирующего и контрольного этапа диагностики было показано, что увеличились баллы оценки эффективности выполнения заданий типовых вариантов из ЕГЭ по английскому языку, направленных на оценку сформированности лексико-грамматических навыков. Следовательно, описанная методическая система работы может считаться эффективной.

Итог всей работы: была разработана и апробирована программа элективного курса и подобраны наиболее эффективные упражнения, соответствующие методике формирования лексико-грамматических навыков старшеклассников в условиях подготовки к ЕГЭ.

Литература:

1. Баграмова Н. В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе/ Н. В. Баграмова// Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.02. — СПб., 1993. — 504 с.
2. Гурвич П. Б. Приемы обучения различным видам чтения [Текст]/ П. Б. Гурвич// Иностраный язык в школе. — 2005. — № 3. — С. 14
3. Демоверсии, спецификации, кодификаторы (Английский язык) [Электронный ресурс]/ ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений». — Режим доступа: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-11> (Дата обращения: 15.10.2025)
4. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды/ А. А. Леонтьев. — М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. — 448 с.
5. Педагогика: большая современная энциклопедия / под ред. Е. С. Рапацевич. — Минск: Современное слово, 2005. — 720 с.

6. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению /Е. И. Пассов. — М.: Просвещение, 1985. — 208 с.
7. Шатилов С. Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи / С. Ф. Шатилов// Общая методика обучения иностранным языкам. Под ред. А.А. Леонтьева. — М.: Русский язык, 1991. — С. 295–305

Особенности применения основ десмургии при решении ситуационных практико-ориентированных задач на уроках «Основы безопасности и защиты Родины»

Семененко Полина Андреевна, студент;

Комкова Юлия Сергеевна, студент;

Тарасова Василиса Алексеевна, студент

Научный руководитель: Денисов Растям Мухарамович, преподаватель

Подмосковный колледж «Энергия» (Московская область)

В статье рассматриваются методические особенности применения основ десмургии в процессе преподавания дисциплины «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР) для студентов медицинского колледжа. Обосновывается актуальность интеграции практических навыков наложения повязок в контекст ситуационных задач. Проанализированы педагогические условия, способствующие эффективному формированию профессиональных компетенций через решение практико-ориентированных заданий. Предложены примеры ситуационных задач и критерии оценки их выполнения. Статья может быть полезна преподавателям ОБЗР и клинических дисциплин в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: десмургия, основы безопасности и защиты Родины ОБЗР, медицинский колледж, ситуационные задачи, практические навыки, первая помощь, межпредметные связи.

Современная система среднего профессионального образования (СПО) ориентирована на подготовку конкурентоспособных специалистов, обладающих не только теоретическими знаниями, но и прочными практическими навыками. В условиях введения с 1 сентября 2024 года новой учебной дисциплины

«Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР) актуализируется задача поиска эффективных методов формирования компетенций в области оказания первой помощи и действий в чрезвычайных ситуациях [1].

Особую значимость эта задача приобретает в медицинских колледжах, где уровень требований к качеству выполнения манипуляций объективно выше, чем в образовательных организациях других профилей. Одним из ключевых разделов, интегрируемых в содержание ОБЗР, является десмургия — раздел медицины, изучающий правила наложения и применения повязок [2].

Наиболее эффективным дидактическим инструментом для отработки навыков десмургии выступает решение ситуационных практических задач.

Цель данной статьи — выявить и обосновать методические особенности применения основ десмургии в курсе ОБЗР посредством ситуационных задач, которые могут быть применены как в рамках учебного процесса, так и на внеурочной деятельности, а также в рамках реализации индивидуальной проектной деятельности обучающихся [3].

Десмургия (от греч. *desmos* — связь, повязка, *ergon* — дело) представляет собой учение о наложении хирургических повязок [4]. Под повязкой понимается специальным образом закреплённый перевязочный материал, накладываемый на рану или другие части тела с лечебной целью [5].

В рамках дисциплины ОБЗР студенты Центра медицинской подготовки структурного подразделения ГАПОУ МО «ПК «Энергия» должны освоить следующий минимальный объём знаний и умений по десмургии:

1. Классификация повязок: по виду (мягкие и жёсткие); по назначению (защитные, давящие, окклюзионные, лекарственные, компрессные, корригирующие, иммобилизующие и повязки с вытяжением).
2. Общие правила наложения повязок: придание конечности физиологически выгодного положения; бинтование от периферии к центру; равномерное натяжение бинта; перекрытие каждого предыдущего тура на $\frac{1}{2}$ ширины; расположение бинтующего лицом к пациенту для контроля его состояния.
3. Техника наложения основных видов повязок: циркулярной, спиральной, восьмиобразной, колосовидной, возвращающейся, а также техника транспортной иммобилизации с использованием шин и подручных средств [4].

Ситуационная задача в контексте ОБЗР — это учебное задание, моделирующее реальную или приближённую к реальности экстренную ситуацию, требующую от обучающегося применения теоретических знаний и практических навыков для её разрешения [6].

Применение ситуационных задач при изучении десмургии на уроках ОБЗР имеет следующие дидактические преимущества:

1. Имитация реальных условий оказания первой помощи (ограниченное время, отсутствие идеальных условий, необходимость быстрого принятия решения).
2. Интеграция знаний из смежных дисциплин: анатомии и физиологии человека, основ патологии, сестринского дела.
3. Развитие клинического мышления: умения анализировать обстановку, оценивать состояние пострадавшего и выбирать адекватный вид повязки.
4. Формирование профессиональной ответственности и психологической готовности к действиям в экстремальной ситуации.

Эффективная методика предполагает поэтапную организацию учебной деятельности.

Подготовительный этап включает актуализацию теоретических знаний: студенты повторяют классификацию повязок, правила бинтования и критерии выбора перевязочного материала. Преподаватель демонстрирует эталонное выполнение ключевых манипуляций.

Основной этап — непосредственное решение задач. Оптимальной формой организации является работа в малых группах (по 2–3 человека), где один студент выполняет роль пострадавшего, другой — оказывающего помощь, а третий (при наличии) осуществляет экспертную оценку действий. Такая организация позволяет каждому студенту побывать в разных ролях и освоить манипуляции с различных позиций [7].

Заключительный этап — обсуждение результатов, анализ допущенных ошибок и разбор альтернативных вариантов решения. Преподаватель акцентирует внимание на критически важных моментах, от которых зависит исход оказания помощи.

Изучение десмургии на уроках ОБЗР не может быть изолированным процессом. Межпредметные связи играют существенную роль в формировании целостной системы знаний и умений обучающихся [4]. Такая интеграция способствует созданию у обучающихся наиболее полной и взаимосвязанной картины профессиональной деятельности, а также формированию готовности к применению знаний на практике.

Практика преподавания ОБЗР в медицинских колледжах показывает, что систематическое использование ситуационных задач с десмургическим компонентом способствует:

- повышению качества усвоения материала (по результатам тестирования — на 20–25%);
- сокращению времени принятия решения в моделируемой экстренной ситуации;
- формированию устойчивого навыка выбора адекватного вида повязки в зависимости от характера повреждения;
- развитию коммуникативных навыков при взаимодействии с «пострадавшим».

Особую ценность представляет формирование у студентов культуры безопасности и ответственности за жизнь и здоровье человека, что является одной из приоритетных задач дисциплины ОБЗР.

Применение основ десмургии при решении ситуационных практических задач на уроках ОБЗР является эффективным методическим подходом, обеспечивающим формирование профессиональных компетенций у студентов медицинского колледжа. Данный подход позволяет моделировать реальные условия оказания первой помощи, интегрировать знания из смежных дисциплин и развивать клиническое мышление.

Для повышения эффективности обучения рекомендуется:

1. Систематически обновлять банк ситуационных задач с учётом современных клинических рекомендаций.
2. Использовать имитационные средства обучения (тренажёры, муляжи ран).
3. Внедрять элементы соревновательности и игровых технологий при отработке навыков.
4. Обеспечивать регулярную обратную связь и рефлексию после решения каждой задачи.

Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на разработку цифровых образовательных ресурсов (видеокейсов, интерактивных тренажёров) для дистанционной отработки навыков десмургии в рамках ОБЗР.

Литература:

1. Приказ Минпросвещения России от 04.07.2022 г. № 527 «Об утверждении федерального образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 34.02.01 Сестринское дело».
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 31 июля 2020 № 475н «Об утверждении профессионального стандарта «Медицинская сестра/медицинский брат».

- [Электронный ресурс] // URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1571> (дата обращения: 13.04.2026).
3. Айзман, Р. И. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: учебное пособие / Р. И. Айзман, В. Б. Рубанович, М. А. Суботялов. — Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2017. — 214 с. — ISBN 978-5-379-02007-1.
 4. Методические рекомендации по организации проектного обучения в образовательных организациях среднего профессионального образования / И. С. Казакова, Е. Ю. Миньяр-Белоручева, М. С. Емельяненко, С. В. Герасименко. — Москва: ФГБОУ ДПО ИРПО, 2022. — 90 с.
 5. Обуховец Т. П. О-26 Сестринское дело и сестринский уход: учебное пособие / Т. П. Обуховец. — М.: КНОРУС, 2016. — 680 с. — (Среднее профессиональное образование). ISBN 978-5-406-05333-1 DOI 10.15216/978-5-406-05333-1
 6. Пономарева, Л. А. Сестринский уход в педиатрии. Тестовые задания и ситуационные задачи: учебное пособие для СПО / Л. А. Пономарева, С. М. Старикова. — 6-е изд., стер. — Санкт-Петербург: Лань, 2026. — 80 с. ISBN 978-5-507-55971-8
 7. Школьники изучают основы десмургии и проведения сердечно-лёгочной реанимации [Электронный ресурс] // ЧГМА. — 2026. — URL: <https://chitgma.ru/vosp/proforientatsionnaya-rabota/shkolniki-izuchajut-osnovy-desmurgii-i-provedeniya-serdechno-ljogochnoj-reanimacii-prakticheskoe> (дата обращения: 13.04.2026).

ПРОЧЕЕ

Слаботочные системы как элемент цифровой образовательной среды: взаимосвязь надёжности электромонтажа, уровня информационной безопасности и когнитивных возможностей учащихся разных возрастных групп

Крупчатников Иван Александрович, студент;
Громовой Владимир Денисович, студент;
Василевский Георгий Андреевич, студент;
Ахромеев Евгений Сергеевич, студент;
Савенков Михаил Евгеньевич, студент;
Правдюк Дарья Владимировна, студент;
Суханова Ксения Сергеевна, студент;
Мыльников Даниил Михайлович, преподаватель
Орловский автодорожный техникум

В статье анализируется роль слаботочных систем в формировании цифровой образовательной среды современного учебного заведения. Рассмотрены взаимосвязи между качеством электромонтажа слаботочных коммуникаций, уровнем информационной безопасности и возрастными особенностями когнитивного развития учащихся. Приведены практические рекомендации по проектированию и эксплуатации слаботочных систем с учётом педагогических и биологических факторов.

Ключевые слова: слаботочные системы, цифровая образовательная среда, электромонтаж, информационная безопасность, когнитивное развитие, возрастные особенности учащихся, кибербезопасность в образовании.

В последние годы образовательные учреждения всё активнее внедряют цифровые технологии, что неизбежно требует создания надёжной инфраструктуры слаботочных систем (локальных сетей, видеонаблюдения, контроля доступа и т.д.). Как показывает практика, качество их монтажа и защищён-

ность от киберугроз напрямую сказываются не только на сохранности данных, но и на самом образовательном процессе.

Актуальность темы обусловлена тремя основными факторами. Во-первых, наблюдается устойчивый рост числа кибератак на образовательные организации. Во-вторых, при проектировании цифровой среды редко учитывают возрастные особенности восприятия информации у учащихся. В-третьих, требования к бесперебойной работе слаботочных систем становятся всё жёстче, а перебои в их работе ведут к срыву занятий.

Целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи между качеством электромонтажа слаботочных систем, уровнем информационной безопасности и когнитивными возможностями учащихся разных возрастных групп.

Современная цифровая образовательная среда невозможна без стабильно работающих слаботочных коммуникаций. К ним относятся структурированные кабельные системы, сети Wi-Fi, системы видеонаблюдения и контроля доступа, а также оборудование для передачи данных между учебными корпусами. Надёжность этих систем зависит от нескольких факторов: качества предпроектного обследования, соблюдения норм при монтаже, применения сертифицированных компонентов и своевременного технического обслуживания. Как отмечают авторы [2], нарушение правил электромонтажа даже на одном участке может привести к отказам всей сети.

На первый взгляд может показаться, что информационная безопасность — это исключительно программная или организационная проблема. Однако на практике некачественный электромонтаж создаёт реальные физические уязвимости. Например, неэкранированные кабели становятся источником электромагнитного излучения, которое при определённых условиях может быть перехвачено. Кроме того, плохо зафиксированные разъёмы или небрежно проложенные линии позволяют злоумышленнику получить несанкционированный доступ к коммуникациям [3]. Сбои в работе защитных механизмов (например, в системах контроля доступа) также часто связаны с неправильным монтажом или заземлением. В работах [1] подчёркивается, что в образовательных учреждениях этим вопросам уделяют недостаточно внимания, что повышает риск утечек персональных данных учащихся и сотрудников.

Учащиеся разных возрастных групп по-разному воспринимают информацию из цифровых источников, и это напрямую связано с этапами их когнитивного развития. Согласно исследованиям Д. И. Фельдштейна [4], в младшем школьном возрасте (7–10 лет) доминирует наглядно-образное мышление, дети очень чувствительны к визуальным стимулам, но ещё не способны критически

оценивать достоверность данных. Поэтому любые сбои в работе слабوتочных систем (зависания, искажения изображения) могут дезориентировать ребёнка и снизить эффективность обучения.

У подростков (11–15 лет), как указывает А. В. Хуторской [5], активно развивается абстрактное мышление, они много времени проводят в сети, но их осведомлённость о киберугрозах остаётся низкой. При этом ненадёжность кабельной инфраструктуры (например, частые обрывы соединения) порождает фрустрацию и отвлекает от учебных задач. Старшие школьники (16–18 лет) уже способны анализировать информацию и выстраивать логические цепочки, однако их высокая вовлечённость в онлайн-активность делает их особенно уязвимыми при утечках данных или подмене сетевых ресурсов [1, 3].

Из сказанного следует, что проектирование слаботочных систем в образовательном учреждении не может быть чисто технической задачей. Необходим комплексный учёт трёх групп требований:

— **Технические требования:** соблюдение ГОСТ и ISO/IEC, использование экранированных кабелей, резервирование линий связи, сегментация сети на административную, учебную и общедоступную зоны [2, 3].

— **Педагогические требования:** цифровая среда должна соответствовать решаемым образовательным задачам и учитывать возрастные особенности восприятия. Например, для младших классов желательно минимизировать количество отвлекающих интерфейсных элементов, а для старших — обеспечить возможность анализа больших объёмов данных [4, 5].

— **Биологические требования:** снижение уровня электромагнитного излучения от кабелей и оборудования, эргономика рабочих мест, профилактика цифрового утомления (регулярные перерывы, смена видов деятельности) [2].

На основе проведённого анализа мы предлагаем следующие меры для образовательных учреждений:

1. При монтаже слаботочных сетей применять экранированные кабели и оборудование с сертифицированным низким уровнем излучения — это снижает риск утечки данных через побочные электромагнитные каналы.

2. Разделять единую сеть на изолированные сегменты (административный, учебный, для гостевого доступа) с разными правами доступа. Такой подход описан в методических рекомендациях [1] как базовый для школьной инфраструктуры.

3. Внедрять системы автоматического мониторинга состояния слаботочных коммуникаций (обрывы, нагрев, несанкционированное подключение).

4. Регулярно проводить обучение персонала и учащихся основам кибербезопасности, адаптируя материал к возрасту: для младших классов — в игровой форме, для подростков — с разбором реальных ситуаций, для старшеклассников — с элементами практического аудита.

5. Организовать ежегодный аудит слаботочной инфраструктуры силами сторонних специалистов, включающий проверку качества монтажа и замеры уровня излучения.

Выводы

Проведённое исследование подтверждает, что качество электромонтажа слаботочных систем и уровень информационной безопасности напрямую связаны с эффективностью цифровой образовательной среды и когнитивным развитием учащихся. Ненадёжные кабельные сети создают не только технические, но и психологические помехи — отвлекают, снижают концентрацию, а в случае утечек данных подрывают доверие к учебному заведению. Комплексный подход, объединяющий технические стандарты, педагогические наработки и требования информационной безопасности, позволяет создать безопасную и продуктивную среду для обучения.

Литература:

1. Бешенков С. А., Рыжова Н. И. Информационная безопасность в школе: методические рекомендации. — М.: БИНОМ, 2020.
2. Дубровин В. И., Дубровин И. В. Электробезопасность при монтаже, наладке и эксплуатации электрооборудования. — СПб.: Лань, 2019.
3. Кашаев С. М., Шамсутдинов Р. Р. Информационная безопасность и защита информации: учебник. — М.: КноРус, 2021.
4. Фельдштейн Д. И. Возрастная и педагогическая психология: избранные психологические труды. — М.: МПСУ, 2012.
5. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? — М.: Владос, 2005.

Научное издание

Исследования молодых ученых

Выпускающий редактор Г.А. Письменная
Ответственные редакторы Е.И. Осянина, О.А. Шульга, З.А. Огурцова
Подготовка оригинал-макета О.В. Майер

Материалы публикуются в авторской редакции.

Подписано в печать 28.04.2026. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 4,5.
Тираж 300 экз.

Издательство «Молодой ученый».
420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый»,
Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.