

RU

Воспитательный потенциал спортивной деятельности: теоретический обзор отечественных и зарубежных подходов

Насыров М. Р.

Аннотация. Цель исследования – выявить и систематизировать отечественные и зарубежные научные подходы к пониманию воспитательного потенциала спортивной деятельности, определить условия его реализации и сопутствующие ограничения, а также сопоставить воспитательные ресурсы различных групп видов спорта. В статье представлен теоретический обзор источников (научные статьи, монографии, диссертации и авторефераты, консенсусные документы спортивно-медицинских организаций, аналитические обзоры), охватывающих преимущественно период 2011–2026 гг. с привлечением методологически значимых классических работ. Рассмотрены концептуальные основания трактовки спорта как воспитательной среды; прослежена отечественная линия от системы физического образования П. Ф. Лесгафта к гуманистической (спартианской) теории спорта В. И. Столярова; проанализированы зарубежные модели – Positive Youth Development, модель формирования личной и социальной ответственности Д. Хеллисона (TPSR), исследования переноса жизненных навыков (life skills transfer); реконструирована научная дискуссия о «воспитывающей» природе спорта (концепция «великого спортивного мифа» Дж. Коакли и теория «игрового морального рассуждения» Б. Бредемайер и Д. Шилдса); систематизированы риски (ранняя специализация, культ результата, эмоциональное выгорание). Научная новизна заключается в интегративной интерпретации воспитательного потенциала спорта как условного, контекстно-зависимого ресурса, реализуемого лишь при целенаправленном педагогическом опосредовании, а также в сравнительной оценке воспитательных возможностей единоборств, командно-игровых, циклических и сложнокоординационных видов спорта. В результате обоснован вывод о том, что воспитательный эффект спорта не является автоматическим следствием участия в нем, а определяется качеством создаваемых педагогических ситуаций, позицией тренера и встроенностью механизмов переноса опыта в структуру тренировочно-соревновательного процесса.

EN

The educational potential of sports activity: a theoretical review of Russian and international approaches

M. R. Nasyrov

Abstract. The study aims to identify and systematize Russian and international scientific approaches to understanding the educational (formative) potential of sports activity, to define the conditions for its implementation and associated constraints, and to compare the educational resources of various groups of sports. The article presents a theoretical review of sources (scholarly articles, monographs, dissertations, consensus documents of sports-medicine organizations, and analytical reviews) covering primarily the period from 2011 to 2026, incorporating methodologically significant foundational works. The article examines the conceptual foundations of interpreting sport as an educational environment; traces the domestic developmental line from P. F. Lesgaft's system of physical education to V. I. Stolyarov's humanistic (Spartian) theory of sport; analyzes international models such as Positive Youth Development (PYD), D. Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) model, and research on life skills transfer; reconstructs the scholarly debate on the inherent "formative" nature of sport (J. Coakley's concept of the "Great Sport Myth" and B. Bredemeier and D. Shields's theory of "game reasoning"); and systematizes key risks (early specialization, the cult of results, emotional burnout). The scientific novelty lies in the integrative interpretation of sports' educational potential as a conditional, context-dependent resource realized only through deliberate pedagogical mediation, as well as in a comparative evaluation of the educational capacities of martial arts, team/game sports, cyclic sports, and complex coordination sports. The study concludes that the educational effect of sport is not an automatic consequence of participation; rather, it is determined by the quality of the pedagogical situations created, the stance of the coach, and the integration of experience-transfer mechanisms into the structure of the training and competitive process.

Введение

Условия социализации и нравственного становления подрастающего поколения остаются одним из устойчивых приоритетов педагогической теории и образовательной политики. Современный подросток взрослеет в информационно насыщенной и ценностно неоднородной среде, в которой ему регулярно предъявляются образцы «легкого успеха», потребительского отношения к жизни и безответственного поведения. На этом фоне особую значимость приобретает поиск институтов и видов деятельности, обладающих устойчивым воспитательным ресурсом. Одним из таких институтов традиционно считается спорт: предполагается, что атмосфера состязательности, режим тренировок и коллективное взаимодействие сами по себе формируют волю, дисциплину, ответственность и уважение к сопернику.

Между тем именно эта «самоочевидность» воспитательного влияния спорта в последние два десятилетия стала предметом критического переосмысления. С одной стороны, накоплен обширный массив работ, описывающих спорт как пространство личностного роста и формирования жизненных навыков (Столяров, 2011; Gould, Carson, 2008; Côté, Turnnidge, Murata et al., 2020; Holt, Neely, Slater, 2017). С другой – сформировалось влиятельное направление, оспаривающее тезис об автоматизме воспитательного эффекта и указывающее на риски: агрессию и моральную «анестезию» (Shields, Bredemeier, 1995), раннюю специализацию и выгорание (Brenner, 2016; LaPrade, Agel, Baker, 2016), некритическую веру в благотворность спорта (Coakley, 2011; 2015).

Существование этих позиций превращает проблему воспитательного потенциала спорта из риторической в исследовательскую и требует не декларативного, а доказательного ответа на вопрос о том, при каких условиях спортивная деятельность действительно воспитывает.

Актуальность настоящего обзора определяется, во-первых, востребованностью научно обоснованных ориентиров для организации воспитательной работы в системе детско-юношеского спорта и дополнительного образования; во-вторых, разрывом между отечественной педагогической традицией и сложившимися за рубежом операциональными моделями воспитания через спорт, которые до сих пор слабо отрефлексированы в русскоязычной литературе; в-третьих, необходимостью свести разрозненные эмпирические данные в проблемную картину, отражающую ресурсы и ограничения спорта как воспитательной среды.

В обзоре рассматриваются следующие вопросы:

- 1) каковы концептуальные основания трактовки спорта как воспитательной среды;
- 2) как соотносятся отечественная традиция воспитания личности средствами физической культуры и спорта (П. Ф. Лесгафт (1988), Ю. И. Зотов (1984), В. И. Столяров (2011) и др.) и зарубежные модели воспитания и позитивного развития молодежи через спорт – Positive Youth Development, модель личной и социальной ответственности Д. Хеллисона (TPSR) (Hellison, Wright, Martinek et al., 2026), исследования переноса жизненных навыков;
- 3) каковы основные линии научной дискуссии о «воспитывающей» природе спорта и насколько обоснован тезис об автоматизме воспитательного эффекта;
- 4) каковы риски и ограничения воспитания средствами спорта (ранняя специализация, культ результата, эмоциональное выгорание);
- 5) различается ли воспитательный ресурс отдельных групп видов спорта – единоборств, командно-игровых, циклических и сложнокоординационных.

Хронологические рамки обзора охватывают преимущественно публикации 2011–2026 гг., что соответствует периоду наиболее интенсивного оформления как моделей позитивного развития через спорт, так и их критики; вместе с тем привлекаются методологически значимые более ранние работы, без которых невозможно реконструировать генезис рассматриваемых подходов: труды П. Ф. Лесгафта (1988), исследования Б. Бредемайера и Д. Шилдса 1980–1990-х гг. (Bredemeier, Shields, 1986; Shields, Bredemeier, 1995), концепция жизненных навыков Д. Гулда и С. Карсона (Gould, Carson, 2008). Источниковую базу составили научные статьи, монографии, диссертационные исследования и авторефераты, консенсусные документы спортивно-медицинских организаций, а также аналитические и систематические обзоры, размещенные в ведущих научных базах (eLibrary, КиберЛенинка, Scopus, Web of Science). Критериями отбора послужили научная значимость, принадлежность к рецензируемым изданиям и тематическое соответствие проблеме воспитания личности средствами спорта.

Аналитическая часть

Спорт как воспитательная среда: концептуальные основания

Тезис о воспитательной природе спорта восходит к более широкому представлению о деятельности как источнике развития личности. Нравственные качества, согласно сложившейся в отечественной педагогике традиции, формируются в тех видах деятельности, которым присущи социальная направленность, коллективные формы взаимодействия и опыт осознанного, произвольного поведения. Спортивная деятельность отвечает этим условиям: она структурирована правилами, насыщена эмоционально, предъявляет требования к саморегуляции и одновременно встроена в систему «ответственных зависимостей» – перед командой, тренером, соперником, болельщиками.

В современной педагогической литературе спорт, прежде всего, описывается как пространство нормативного опыта: правила соревнования, ритуалы, традиции спортивного сообщества задают рамку, в которой

подросток осваивает категории честности, справедливости и долга (Столяров, 2011; Зулькарнаев, Гарифуллин, Прокофьева, 2024; Лесникова, Зудинова, 2024). Также часто он рассматривается как поле эмоционально насыщенных ситуаций выбора – победы и поражения, конфликта и взаимопомощи, в которых нравственная позиция не декларируется, а испытывается (Насыров, 2025; Ануфриев, Поздеева, 2025), и как система значимых отношений, где авторитет тренера и старших товарищей служит источником образцов поведения (Попова, Мананников, Князева, 2021; Hellison, Wright, Martinek et al., 2026; Терехина, Двейрина, Винер, 2026).

Принципиально, однако, что среда сама по себе не детерминирует результат: один и тот же спортивный контекст может способствовать как развитию ответственности, так и закреплению эгоцентризма или агрессии. Поэтому в современной трактовке (Coakley, 2011; Holt, Neely, Slater, 2017; Ануфриев, Поздеева, 2025; Помилуйко, 2025) воспитательный потенциал понимается не как свойство спорта «вообще», а как совокупность возможностей, актуализируемых только через определенным образом организованную педагогическую ситуацию. Именно в этом ключе выстроена, в частности, модель формирования ответственности у подростков-спортсменов, описывающая последовательность воспитательных ситуаций и стратегии работы с типологическими группами воспитанников (Насыров, 2025). Такое смещение акцента – от среды к опосредующему ее педагогическому действию – образует общую рамку, в которой далее анализируются отечественные и зарубежные подходы.

Существенно также различие двух планов воспитательного влияния – стихийного и целенаправленного. Стихийно спорт социализирует подростка уже самим фактом включения в группу с ее нормами и иерархией, однако направление этой социализации может быть и негативным. Целенаправленное воспитание предполагает, что педагог сознательно проектирует ситуации, в которых нормативный и нравственный смысл деятельности становится для подростка предметом осмысления и выбора. Различение этих планов задает сквозной критерий оценки любой спортивной программы: реализуется ли ее развивающий потенциал стихийно или управляемо.

Особую роль в отечественной трактовке воспитательного потенциала спорта играет понятие ответственности – нравственно-волевого качества, которое ряд исследователей рассматривает как системное, интегрирующее прочие проявления личности (Прядеин, 2021, с. 5; Дементий, 2005, с. 9). В структуре ответственности выделяют аксиологический, когнитивный, волевой, поведенческий, рефлексивный компоненты (Беспалов, 2011, с. 14), а ее зрелость связывают со способностью к самоактуализации и осмысленному жизненному выбору (Перевозный, 2021, с. 104; Бузган, 2023, с. 84). Поскольку ответственность представлена практически во всех нравственных проявлениях личности, ее формирование выступает узловой задачей воспитания, а спортивная деятельность с ее «ответственными зависимостями» – перед командой, тренером, соперником – оказывается одной из наиболее адекватных для этого сред.

Методологически такой взгляд опирается на концепцию личностно-развивающего образования и понимание воспитания как событийно-ситуационного процесса (Борытко, 2001; Селиванова, 2010; Степанов, 2016; Сериков, 2020; Слободчиков, 2021; Иванова, 2022). В этой логике единицей воспитания становится не отдельное мероприятие, а педагогическая ситуация, в которой воспитанник ставится перед необходимостью нравственного выбора и рефлексии; именно через систему таких ситуаций и реализуется воспитательный потенциал спорта.

Отечественная традиция: от системы физического образования к гуманистической теории спорта

Фундамент отечественного понимания воспитательного потенциала телесной практики заложен П. Ф. Лесгафтом (1988). В основе его педагогической системы лежит учение о единстве физического и духовного развития личности: физические упражнения рассматриваются не как самоцель, а как средство интеллектуального, нравственного и эстетического становления человека (Лесгафт, 1988). Образование у Лесгафта по существу тождественно воспитанию, а «физическое образование» – это целенаправленное формирование организма и личности через постепенно усложняющиеся движения, требующие самостоятельности и волевого усилия. Существенно, что Лесгафт настаивал на разумном сочетании умственного и физического воспитания и предупреждал от их разрыва – позиция, сохраняющая актуальность в дискуссии о ранней специализации.

В советский и постсоветский период линия Лесгафта получила развитие в работах по теории и методике физического воспитания, где морально-волевые качества (смелость, решительность, настойчивость, самообладание) трактовались как закономерный продукт систематической тренировочной и соревновательной деятельности (Гогонов, Мартыанов, 2004; Ильин, 2009). В рамках социально-педагогического направления особое внимание уделялось ресоциализирующей функции спорта: исследования воспитания подростков в спортивном коллективе показали, что включение «трудного» подростка в нормативную и эмоционально притягательную среду спортивной команды способно перестроить его мотивацию и поведение (Зотов, 1984). Здесь уже отчетливо звучит мысль, к которой позднее придут и зарубежные авторы: эффект достигается не самим фактом занятий, а характером коллектива и позицией взрослого.

Качественно новый этап связан с гуманистической теорией спорта В. И. Столярова (2011) и разработанной им спартианской системой воспитания («СпАрт»). Столяров (2011) исходит из того, что гуманистическая ценность спорта не дана изначально, а определяется целями, ориентирами и поведением субъектов спортивной деятельности; победа «любой ценой», достигнутая за счет обмана соперника или ошибки судьи,

разрушает воспитательный смысл состязания. Спартианская программа предлагает интеграцию спорта с искусством, творчеством и нравственным просвещением, противопоставляя культу результата идею все-стороннего и гармоничного развития личности. Эта позиция перекликается с олимпийским образованием, восходящим к идеалам П. де Кубертена, и сегодня рассматривается как одна из центральных моделей спортивного воспитания детей и молодежи.

Воспитательный потенциал спорта раскрывается в практической деятельности спортивных школ через конкретные педагогические условия и технологии: программы воспитательной работы, взаимодействие с семьей, создание ситуаций ответственного выбора, дифференциацию подходов с учетом уровня индивидуальных особенностей и нравственного опыта воспитанников. Эта тенденция отчетливо прослеживается в новейших отечественных работах. Исследователи описывают организационно-педагогические условия воспитательной работы в спортивных школах и средовой подход в физкультурном образовании (Лубышева, 2016; Манжелей, Иванова, 2014), раскрывают воспитательный потенциал дополнительного образования в сфере физической культуры и спорта (Помилуйко, 2025; Воротилкина, Невеличко, Разуваева, 2022; Терехина, Двейрина, Винер, 2026), анализируют основные компоненты, механизмы и педагогические условия воспитания ответственности, развития субъектности подростков (Дементьева, 2024; Степанова, 2025; Левитова, 2025; Баранова, Дубовская, Савина, 2024; Данилова, Бегунова, Лисичкина и др., 2024), а также целенаправленное воспитание духовно-нравственных и морально-волевых качеств спортсменов (Попова, Мананников, Князева, 2021; Похилько, 2023; Забаровский, 2024; Зулькарнаев Гарифуллин, Прокофьева, 2024). Общим для этих работ выступает перенос акцента с констатации «полезности» спорта на проектирование конкретных педагогических условий и технологий.

Зарубежные модели: позитивное развитие, ответственность и перенос жизненных навыков

Зарубежная традиция оформила воспитательный потенциал спорта в виде операциональных моделей, ориентированных на измеримые результаты и тиражируемые программы. Базовой рамкой выступает концепция позитивного развития молодежи (Positive Youth Development, PYD) – ресурсный, а не дефицитарный подход, акцентирующий не «исправление» проблем, а наращивание сильных сторон и активов личности. В приложении к спорту PYD концентрируется на формировании жизненных навыков (life skills) и их переносе в другие сферы – семью, школу, профессию (Holt, Neely, Slater, 2017). В рамках PYD широко используется модель «5С» (Competence, Confidence, Connection, Character, Caring – компетентность, уверенность, связи, характер, забота), а также описание признаков развивающих спортивных программ – добровольность участия, четкая структура, поддерживающие отношения, возможности лидерства и самостоятельного принятия решений. Такой подход переводит разговор о воспитании из плоскости «спорт вообще» в плоскость конкретных характеристик среды, поддающихся проектированию и оценке, что содержательно сближает их с отечественным понятием педагогических условий.

Существенным вкладом стала «Рамка личностных активов» Ж. Котэ и коллег (Côté, Turnnidge, Murata et al., 2020), согласно которой развивающий эффект порождается сочетанием трех элементов: поддерживающих отношений со взрослыми и сверстниками, разнообразной деятельности и благоприятного климата программы.

Ключевое теоретическое уточнение изначально внесли Д. Гулд и С. Карсон (Gould, Carson, 2008), разграничив два пути формирования жизненных навыков: первый предполагает, что навыки складываются «попутно», в самой ткани спортивного опыта, второй – что они должны целенаправленно проектироваться и преподаваться. Последующие исследования показали, что именно целенаправленный путь, дополненный специальными «активностями переноса», обеспечивает устойчивый результат; предположение об автоматическом переносе навыков в неспортивные контексты эмпирически не подтверждается (Pierce, Gould, Camiré, 2017). Тем самым внутри самой «оптимистической» парадигмы PYD сформировалось понимание условности воспитательного эффекта.

Наиболее операционализированной моделью спортивного воспитания представляется модель преподавания личной и социальной ответственности (Teaching Personal and Social Responsibility, TPSR) Д. Хеллисона, разработанная с конца 1970-х гг. в работе с социально неблагополучной молодежью. Модель задает иерархию из пяти уровней ответственности: уважение прав и чувств других; усилие и самомотивация; самоуправление и постановка целей; забота о других и лидерство; перенос ответственного поведения за пределы спортзала – в школу, семью, сообщество (Hellison et al., 2026). Принципиально, что характер развивается не «при случае», а проектируется одновременно с обучением двигательным действиям; занятие строится вокруг передачи ответственности самим занимающимся, прочных отношений «наставник – воспитанник» и явной работы над переносом ответственности в другие сферы жизни. Современные исследования, в том числе метаанализы и обзоры, демонстрируют эффективность TPSR-программ: они способствуют развитию просоциального поведения и самоконтроля у подростков, снижают уровень агрессии, а также помогают укреплять самооэффективность, личную и социальную ответственность у юных спортсменов (Carreres-Ponsoda, Escartí, Jimenez-Olmedo et al., 2021). При этом исследователи отмечают, что пока недостаточно данных для четкого понимания того, за счет каких механизмов и при каких условиях эти программы дают наилучший эффект.

Нетрудно заметить содержательное созвучие зарубежных моделей и отечественной традиции. Модель TPSR типологически близка к ситуационно-событийному подходу в воспитании, описанному в отечественных

работах, а финальный уровень «переноса» прямо соответствует задаче распространения опыта ответственного поведения из спорта в учебу и повседневность. Различие – преимущественно в способе предъявления: зарубежные модели тяготеют к стандартизованным протоколам и инструментам диагностики (шкалы жизненных навыков, опросники ответственности), тогда как отечественная педагогика чаще оперирует категориями воспитательной среды, педагогической ситуации, нравственного поступка и личностно-развивающего взаимодействия. Сопоставление двух традиций обнаруживает их взаимодополнительность: операциональность зарубежных схем и содержательная глубина отечественной теории воспитания.

Научная дискуссия: воспитывает ли спорт сам по себе?

Центральный узел проблемного поля образует вопрос об автоматизме воспитательного эффекта. Распространенное – и в обыденном сознании, и в части педагогической литературы – убеждение состоит в том, что участие в спорте само по себе формирует характер. Дж. Коакли (Coakley, 2011; 2015) обозначил этот комплекс представлений как «великий спортивный миф» (Great Sport Myth): спорт по своей природе чист и благ; эта чистота автоматически передается тем, кто им занимается; следовательно, спорт неизбежно ведет к позитивному развитию личности и сообщества. По Коакли, опасность мифа не только теоретическая: некритическая вера в благотворность спорта маскирует злоупотребления, оправдывает чрезмерные нагрузки и снимает с организаторов ответственность за качество среды, перенося вину за неудачи на самих воспитанников.

Эмпирическим основанием скепсиса служат исследования морального развития спортсменов. Д. Шилдс и Б. Бредемайер (Shields, Bredemeier, 2007) описали феномен «игрового морального рассуждения» (game reasoning) и «вынесенной за скобки морали» (bracketed morality): в ситуации соревнования спортсмены нередко демонстрируют менее зрелый уровень морального суждения, чем в обыденной жизни, допуская как нормальное то, что вне спорта оценили бы как недопустимое. Ряд работ зафиксировал, что у представителей контактных видов спорта с высокой интенсивностью телесного противоборства уровень морального рассуждения может быть ниже, а склонность оправдывать агрессию – выше, чем у занимающихся низкоконттактными направлениями. По итогам многолетней программы исследований Шилдс и Бредемайер пришли к осторожному выводу: достаточных оснований для установления причинной связи между физической активностью и моральным развитием нет.

Эта позиция не равнозначна отрицанию воспитательного потенциала спорта; речь идет о его условности. Соответствующее обобщение формулируется как тезис о «контингентности» (зависимости от условий) связи спорта и развития: эффект определяется не видом активности, а ее социальной организацией, ценностным климатом, поведением тренеров и родителей (Coakley, 2011). Современные опросы общественного мнения показывают, сколь широко миф укоренен: значительная часть взрослых уверенно приписывает спорту развивающие и социальные эффекты, тогда как исследователи указывают, что выгоды зависят от ситуативного контекста и качества взаимодействий (Davis, Knoester, 2024).

Важно, что критическая линия не закрывает вопрос, а переформулирует его. Небольшое, но в целом обнадеживающее число отечественных и зарубежных исследований показывает, что специально организованные программы физического воспитания способны повышать моральную зрелость занимающихся; при этом успех связывается не с самим фактом активности, а с включением педагогических методов воздействия, в том числе структурированных диалогов, рефлексии, нравственных примеров из жизни великих спортсменов (Holt, Neely, Slater, 2017; Агличева, 2023; Лесникова, Зудинова 2024). Тем самым подтверждается вывод о том, что моральное развитие в спорте возможно, но лишь как результат целенаправленного педагогического действия, а не «побочный продукт» тренировок.

Сторонники моделей PYD и TPSR, в свою очередь, не оспаривают данных о контингентности, а делают из них программный вывод: если ценности не передаются автоматически, их нужно преподавать. Отсюда – требование явного проектирования переноса на другие сферы жизни, обучения тренеров и встраивания нравственного содержания в саму логику занятий (Hellison, Wright, Martinek et al., 2026). Таким образом, большинство исследователей сходятся в главном: спорт является не причиной, а инструментом воспитания, действенность которого определяется качеством педагогического опосредования. Именно это согласие, достигнутое с разных исходных позиций, и составляет, на наш взгляд, наиболее устойчивый итог дискуссии.

Риски и ограничения воспитания средствами спорта

Обратной стороной воспитательного потенциала спорта выступают системные риски, способные не только ослабить, но и инвертировать развивающий эффект. Первый из них – ранняя спортивная специализация, понимаемая как интенсивная круглогодичная подготовка в одном виде спорта в ущерб иным формам двигательной активности до достижения подросткового возраста. Консensusные документы спортивно-медицинских организаций сходятся в том, что ранняя специализация не является необходимым условием высоких достижений и сопряжена с повышенным риском травм перегрузки, выгорания и преждевременного ухода из спорта (LaPrade, Agel, Baker, 2016). Альтернативой выступает «модель развития через участие в спорте», предполагающая фазу разнообразного опробования (sampling) в детстве и специализацию лишь в средне-старшем подростковом возрасте (Côté, Vierimaa, 2014).

Второй риск – культ результата, то есть подчинение учебно-тренировочного процесса задаче сиюминутной победы и поддержания статуса клуба. В этой логике «воспитательные моменты» сводятся к достижению

персональных успехов, что создает почву для развития эгоцентрической позиции спортсмена и вытеснения нравственного содержания занятий. Опасность результат-ориентированной среды состоит и в том, что она усиливает уже описанные механизмы моральной «анестезии»: установка на победу любой ценой; внутрикомандные нормы, допускающие нарушение этического кодекса, и ориентация на внешнее вознаграждение эмпирически связаны с готовностью к отступлению от правил и оправданию агрессии.

Тем самым культ результата работает против тех самых качеств – честности, уважения к сопернику, – которые принято приписывать спорту как его воспитательный эффект.

Третий риск – эмоциональное выгорание (athlete burnout), синдром, включающий эмоциональное и физическое истощение, снижение чувства удовлетворения достижениями и обесценивание спорта (sport devaluation). Сравнительные исследования показывают, что у рано специализирующихся подростков уровень выгорания выше, чем у занимающихся несколькими видами спорта, а в основе синдрома нередко лежат перфекционизм и внешнее давление (Brenner, 2016; Kliethermes, Marshall, LaBella, 2021). Выгорание опасно не только уходом из спорта: оно сопровождается падением мотивации, негативным аффектом и в ряде случаев – рискованным поведением, что прямо противоречит декларируемым воспитательным целям.

Следует подчеркнуть проблемный характер и самой темы рисков. Тезис о вреде ранней специализации не категоричен: для ряда сложнокоординационных видов (художественная и спортивная гимнастика, фигурное катание) раннее начало углубленной подготовки объективно обусловлено чувствительными периодами развития, а часть исследователей указывает на нехватку качественных проспективных данных и на смешение понятий специализации, объема и интенсивности нагрузки. Дискуссия, таким образом, ведется не в логике «специализация против многоборья», а в логике поиска допустимого баланса нагрузки, разнообразия и психологической поддержки. Это лишь усиливает общий вывод: предметом педагогического внимания должны быть не количественные параметры подготовки сами по себе, а их подчиненность задачам сохранения здоровья и личностного развития воспитанника.

Эти риски не являются неизбежными атрибутами спорта – они порождаются определенной организацией среды: гипертрофией соревновательной составляющей, дефицитом педагогической рефлексии у тренеров, давлением родителей и институциональной заинтересованностью в результате. Показательно, что меры профилактики – отсрочка специализации, диверсификация нагрузок, формирование поддерживающего климата, развитие эмоциональной грамотности тренеров – по существу совпадают с условиями реализации воспитательного потенциала, описанными в моделях PYD и TPSR. Это еще раз подтверждает, что разговор о «пользе» и о «вреде» спорта – это, по сути, разговор об одном и том же предмете: о качестве педагогически организованной среды.

Сравнительная характеристика воспитательных ресурсов разных групп видов спорта

Воспитательный потенциал не распределен равномерно: разные группы видов спорта актуализируют различные нравственно-волевые качества и сопряжены с различными рисками. Это не означает «иерархии полезности» – речь идет о специфике ресурсов, которую педагог обязан учитывать при отборе средств воспитания.

Единоборства (бокс, борьба, дзюдо, карате и т. д.) строятся на непосредственном телесном противостоянии и потому с особой остротой ставят воспитанника перед задачами самообладания, контроля агрессивных импульсов и уважения к сопернику; одновременно именно здесь наиболее выражен риск переноса жестких норм борьбы в межличностные отношения и снижения морального регулирования поведения (Shields, Brede-meier, 2007). Воспитательный ресурс единоборств реализуется только при акценте на спортивной этике, ответственности за здоровье соперника и недопустимости применения силы вне ринга. Методики целенаправленного воспитания морально-волевых качеств (ответственности, смелости, решительности, настойчивости) у юных представителей ударных единоборств подтверждают, что их развитие требует специально выстроенной системы заданий, а не обеспечивается самим тренировочным процессом (Ануфриев, Поздеева, 2025, с. 21).

Командно-игровые виды (футбол, баскетбол, волейбол) обладают наиболее богатым ресурсом социального воспитания: распределение ролей, взаимозависимость результата, необходимость подчинять индивидуальные интересы общему успеху формируют ответственность перед коллективом и коммуникативные навыки. Вместе с тем командная среда несет специфические риски – «моральную атмосферу» команды, способную нормализовать нарушение правил, и эффект диффузии ответственности.

Циклические виды (легкая атлетика, плавание, лыжные гонки, гребля) с их монотонной, измеримой нагрузкой максимально развивают самодисциплину, целеустремленность, способность к отсроченному вознаграждению и рефлексию зависимости результата от вложенного труда. Их уязвимое место – индивидуализм и риск выгорания вследствие однообразия и раннего форсирования нагрузок.

Сложнокоординационные виды (гимнастика, фигурное катание, прыжки в воду) формируют эстетическое отношение к движению, упорство в отработке деталей, устойчивость к публичной оценке. Однако именно здесь особенно высоки культ результата, ранняя специализация и связанные с ними психологические риски. Обобщенное сопоставление представлено в Таблице 1.

Сводные данные позволяют сформулировать обобщение: ни одна группа видов спорта не обладает «врожденным» воспитательным преимуществом. Каждая несет собственную конфигурацию ресурсов и рисков, причем риски и ресурсы нередко коренятся в одних и тех же свойствах деятельности (телесное противостояние в единоборствах одновременно развивает самообладание и провоцирует агрессию). Следовательно, выбор вида спорта – не способ «гарантировать» определенный воспитательный результат, а постановка перед педагогом специфической воспитательной задачи.

Таблица 1. Сравнительная характеристика воспитательных ресурсов групп видов спорта

Группа видов спорта	Доминирующие воспитательные ресурсы	Характерные риски	Условия реализации потенциала
Единоборства	Самообладание, торможение аффекта, соблюдение меры силового воздействия, уважение к сопернику, ответственность за его здоровье, воля	Перенос норм борьбы в общение, агрессия, снижение морального рассуждения	Акцент на спортивной этике; запрет силы вне соревнования; рефлексия поступков
Командно-игровые	Ответственность перед коллективом, кооперация, коммуникация, готовность жертвовать личным ради общего	«Моральная атмосфера» команды, нормализация нарушений, диффузия ответственности	Работа с нормами команды; распределение лидерских ролей; разбор игровых эпизодов
Циклические	Самодисциплина, целеустремленность, отсроченное вознаграждение, связь «труд – результат»	Индивидуализм, монотония, выгорание, форсирование нагрузок	Диверсификация задач; контроль нагрузки; постановка личностных смыслов
Сложнокоординационные	Эстетика движения, упорство в деталях, устойчивость к публичной оценке, самоконтроль	Культовый результат, ранняя специализация, психологические перегрузки	Отсрочка специализации; подерживающий климат; ценность процесса, а не только оценки

При этом границы между группами не являются жесткими: современные мультиспортивные и игровые программы намеренно комбинируют ресурсы разных дисциплин, а воспитательный эффект все чаще связывается не с «правильным» выбором вида спорта, а с архитектурой самой программы – ее событийной насыщенностью, особенностями взаимоотношений и встроенными механизмами переноса опыта.

Заключение

Проведенный обзор позволяет сформулировать ответы на поставленные исследовательские вопросы.

Во-первых, спорт правомерно рассматривать как воспитательную среду, обладающую значительным потенциалом формирования нравственно-волевых качеств – ответственности, самообладания, дисциплины, уважения к сопернику. Однако этот потенциал есть совокупность возможностей, а не их автоматическая реализация: он раскрывается лишь через целенаправленно организованные педагогические условия.

Во-вторых, отечественная традиция (линия П. Ф. Лесгафта – Ю. И. Зотова – В. И. Столярова) и зарубежные модели (PYD, TPSR, исследования переноса жизненных навыков) развивались относительно независимо, но пришли к близким выводам и оказываются комплементарными: содержательная глубина отечественной теории воспитания может быть дополнена операциональностью и диагностическим инструментарием зарубежных схем. Иерархия ответственности Д. Хеллисона типологически соответствует ситуационно-событийному подходу, описанному в отечественных исследованиях, включая задачу переноса опыта за пределы спорта.

В-третьих, главный итог научной дискуссии состоит в признании условного характера воспитательного эффекта. Критика «великого спортивного мифа» (Дж. Коакли (Coakley, 2011; 2015)) и данные об «игровом моральном рассуждении» (Б. Бредемайер, Д. Шилдс (Bredemeier, Shields, 1986; Shields, Bredemeier, 1995; 2007)) опровергают тезис об автоматизме, но не отрицают воспитательного потенциала спорта; разработчики обучающих программ делают из этого вывод о необходимости включения в них морально-нравственного содержания. Обе позиции сходятся в том, что спорт – инструмент, а не причина воспитания.

В-четвертых, воспитательный потенциал ограничивается системными рисками – ранней специализацией, культом результата и эмоциональным выгоранием, которые порождаются не природой спорта, а гипертрофией его соревновательной составляющей и дефицитом педагогической рефлексии. Показательно совпадение мер профилактики этих рисков с условиями реализации воспитательного потенциала.

В-пятых, разные группы видов спорта (единоборства, командно-игровые, циклические, сложнокоординационные) актуализируют различные нравственно-волевые ресурсы и сопряжены с различными рисками, нередко коренящимися в одних и тех же свойствах деятельности; выбор вида спорта задает педагогу специфическую воспитательную задачу, а не гарантирует результат.

Таким образом, воспитательный эффект спорта определяется качеством создаваемых педагогических условий, ценностной позицией тренера и встроенностью механизмов переноса опыта в структуру занятий. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой междисциплинарных и диагностически обеспеченных моделей спортивного воспитания, адаптацией зарубежных инструментов (TPSR) к отечественной практике спортивных школ, эмпирической проверкой условий переноса нравственного опыта из спорта в иные сферы жизнедеятельности, а также с дифференцированным изучением воспитательных ресурсов отдельных видов спорта.

Источники | References

1. Агличева И. В. Современный взгляд на воспитательно-образовательный процесс у спортсменов // Ученые записки университета Лесгафта. 2023. № 7 (221). <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.07.p3-9>
2. Ануфриев С. Ф., Поздеева С. И. Методика воспитания морально-волевых качеств у детей и подростков средствами спортивной деятельности // Научно-педагогическое обозрение. 2025. № 1 (59). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-1-16-24>

3. Баранова В. А., Дубовская Е. М., Савина О. О. Представления о характеристиках ответственности у подростков // Национальный психологический журнал. 2024. Т. 19. № 2. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0203>
4. Беспалов П. В. Воспитание социальной ответственности подростков в детско-юношеской спортивной школе: автореф. дисс. ... к. пед. н. Воронеж, 2011.
5. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / науч. ред. С. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001.
6. Бузган Е. И. Взаимосвязь ответственности и самоактуализации у современной молодежи // Экспериментальная психология. 2023. Т. 16. № 4. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160405>
7. Воротилкина И. М., Невеличко Л. Г., Разуваева К. И. Игра как средство обучения и воспитания юных самбистов // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2022. № 4 (49). <https://doi.org/10.24412/2227-1384-2022-449-23-29>
8. Гогунев Е. Н., Мартыанов Б. И. Психология физического воспитания и спорта. М.: Академия, 2004.
9. Дементий Л. И. Ответственность как ресурс личности: монография. М.: Информ-Знание, 2005.
10. Дементьева И. М. Предикторы формирования ответственности у подростков // Актуальные вопросы физической культуры и спорта. 2024. Т. 26.
11. Забаровский Д. И. Формирование нравственных качеств студентов факультета физической культуры и спорта при изучении учебных дисциплин // Социальные трансформации. 2024. № 35.
12. Зотов Ю. И. Воспитание подростков в спортивном коллективе. М.: Физкультура и спорт, 1984.
13. Зулькарнаев У. М., Гарифуллин Р. Р., Прокофьева Д. Д. Этика, честь и спорт: нравственное воспитание молодежи в сфере физической культуры // Проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в образовательных учреждениях: материалы X Всероссийской научно-практической конференции (г. Уфа, 01 ноября 2024 г.). Уфа: Уфимский университет науки и технологий, 2024.
14. Иванова И. В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании: автореф. дисс. ... д. пед. н. Ярославль, 2022.
15. Ильин Е. П. Психология воли. Изд-е 2-е. СПб.: Питер, 2009.
16. Левитова Д. Ю. Современные направления исследований субъектности подростков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития, 2025. Т. 14. Вып. 2. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2025-14-2-116-126>
17. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения / сост. И. Н. Решетень. М.: Педагогика, 1988.
18. Лесникова Г. Н., Зудинова Е. Н. Значение физической культуры и спорта в укреплении традиционных духовно-нравственных ценностей // Вестник науки. 2024. Т. 5. № 3 (72).
19. Лубышева Л. И. Социология физической культуры и спорта. Изд-е 4-е, перераб. М.: Академия, 2016.
20. Манжелей И. В., Иванова С. В. Средовый подход в физкультурно-спортивной работе с населением по месту жительства // Динамика систем, механизмов и машин. 2014. № 6.
21. Данилова Е. Е., Бегунова Л. А., Лисичкина А. Г., Андреева Д. А. Методика «Ответственность у подростков»: разработка и описание // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16. № 3. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160305>
22. Насыров М. Р. Педагогические ситуации как средство формирования ответственности у подростков в процессе занятия спортом: автореф. дисс. ... к. пед. н. М., 2025.
23. Перевозный А. В. Ответственность как качество личности: сущность, формирование, значение // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21. Вып. 1. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-1-101-105>
24. Помилуйко Ю. В. Личностное развитие подростков в процессе занятий футболом в организациях дополнительного образования: автореф. дисс. ... к. пед. н. Майкоп, 2025.
25. Попова Н. В., Мананников С. В., Князева Ю. А. Воспитание нравственных качеств у спортсменов // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. № 1. <https://doi.org/10.24412/2658-638X-2021-1-147-150>
26. Похилько А. Д. Диалогическая этика как социокультурный феномен в контексте спортивной духовности // Социальные смыслы спортивной духовности: материалы Международной научно-практической конференции (г. Армавир, 16-18 ноября 2022 г.). Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2023.
27. Прядеин В. П. Ответственность как системное качество личности. Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического университета, 2021.
28. Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике: монография. М.: Институт истории и теории педагогики, 2010.
29. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе: монография. М.: Логос, 2020.
30. Слободчиков В. И. Субъективная реальность: ее возможность и действительность / науч. ред. и сост. А. А. Остапенко. М.: Просветитель, 2021.
31. Степанов П. В. Современная теория воспитания: словарь-справочник / под ред. Н. Л. Селивановой. М.: Педагогический поиск, 2016.
32. Степанова А. И. Воспитание социальной ответственности подростков: теоретические аспекты // Человек и общество: история и современность: сборник научных трудов. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2025.
33. Столяров В. И. Философия спорта и телесности человека: монография: в 2 кн. М.: Университетская книга, 2011. Кн. 1. Введение в мир философии спорта и телесности человека.

34. Терехина Р. Н., Двейрина О. А., Винер И. А. Профессиональная подготовка будущих тренеров-преподавателей к реализации воспитательного аспекта спортивной этики: монография. М.: Спорт, 2026.
35. Bredemeier B. J., Shields D. L. Game Reasoning and Interactional Morality // *The Journal of Genetic Psychology*. 1986. Vol. 147. No. 2. <https://doi.org/10.1080/00221325.1986.9914499>
36. Brenner J. S. Sports specialization and intensive training in young athletes // *Pediatrics*. 2016. Vol. 138. No. 3. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2148>
37. Carreres-Ponsoda F., Escartí A., Jimenez-Olmedo J., Cortel-Tormo J. Effects of a Teaching Personal and Social Responsibility Model Intervention in Competitive Youth Sport // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624018>
38. Coakley J. Youth sports: What counts as “positive development”? // *Journal of Sport and Social Issues*. 2011. Vol. 35. No. 3. <https://doi.org/10.1177/0193723511417311>
39. Coakley J. Assessing the sociology of sport: On cultural sensibilities and the great sport myth // *International Review for the Sociology of Sport*. 2015. Vol. 50. No. 4-5. <https://doi.org/10.1177/1012690214538864>
40. Côté J., Turnnidge J., Murata A., McGuire C. S., Martin L. J. Youth sport research: Describing the integrated dynamic elements of the personal assets framework // *International Journal of Sport Psychology*. 2020. Vol. 51. No. 6. <https://doi.org/10.7352/IJSP.2020.51.562>
41. Côté J., Vierimaa M. The developmental model of sport participation: 15 years after its first conceptualization // *Science & Sports*. 2014. Vol. 29. <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2014.08.133>
42. Gould D., Carson S. Life skills development through sport: current status and future directions // *International Review of Sport and Exercise Psychology*. 2008. Vol. 1. No. 1. <https://doi.org/10.1080/17509840701834573>
43. Davis E. A., Knoester C. U.S. public opinion about the personal development and social capital benefits of sport: Analyzing components of the great sport myth // *Journal of Sport and Social Issues*. 2024. Vol. 48. Issue 5. <https://doi.org/10.1177/01937235241293718>
44. Hellison D., Wright P. M., Martinek T. J., Walsh D. S., Balague G. Teaching personal and social responsibility through physical activity. 4th ed. Champaign: Human Kinetics, 2026.
45. Holt N. L., Neely K. C., Slater L. G., Camiré M., Côté J., Fraser-Thomson J., MacDonalde D., Strachan L., Tamminen K. A. A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study // *International Review of Sport and Exercise Psychology*. 2017. Vol. 10. No. 1. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1180704>
46. Kliethermes S. A., Marshall S. W., LaBella C. R., Watson A. M., Brenner J. S., Nagle K. B., Jayanthi N., Brooks M. A., Tenforde A. S., Herman D. C., DiFiori J. P., Beutler A. I. Defining a research agenda for youth sport specialization in the USA // *British Journal of Sports Medicine*. 2021. Vol. 55. Issue 3. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102699>
47. LaPrade R. F., Agel J., Baker J., Brenner J. S., Cordasco F. A., Côté J., Engebretsen L., Feeley B. T., Gould D., Hainline B., Hewett T. E., Jayanthi N., Kocher M. S., Myer G. D., Nissen C. W., Philippon M. J., Provencher M. T. AOSSM early sport specialization consensus statement // *Orthopaedic Journal of Sports Medicine*. 2016. Vol. 4 (4). <https://doi.org/10.1177/2325967116644241>
48. Pierce S., Gould D., Camiré M. Definition and model of life skills transfer // *International Review of Sport and Exercise Psychology*. 2017. Vol. 10. No. 1. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1199727>
49. Shields D. L., Bredemeier B. L. Advances in sport morality research // *Handbook of Sport Psychology*. 3rd ed. / eds. G. Tenenbaum, R. C. Eklund. Hoboken, NJ: Wiley, 2007. Chapter 30. <https://doi.org/10.1002/9781118270011.ch30>
50. Shields D. L., Bredemeier B. J. Character development and physical activity. Champaign: Human Kinetics, 1995.

Информация об авторах | Author information

RU Насыров Михаил Рафаилович¹, к. пед. н.
¹ Волгоградское региональное отделение общероссийской общественной организации
 Комитета национальных и неолимпийских видов спорта России

EN Mikhail Rafailovich Nasyrov¹, PhD
¹ Volgograd Regional Branch of the All-Russian Public Organization
 “Committee for National and Non-Olympic Sports of Russia”

¹ champmn@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 09.07.2026; опубликовано online (published online): 04.08.2026.

Ключевые слова (keywords): воспитательный потенциал спорта; нравственное воспитание; развитие ответственности подростков; педагогические условия; великий спортивный миф; перенос жизненных навыков; educational potential of sport; moral education; development of adolescent responsibility; pedagogical conditions; Great Sport Myth; life skills transfer.