

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»

**СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС:  
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ИННОВАЦИИ, КАЧЕСТВО**

Материалы  
Международной научно-практической конференции  
(Краснодар, 27 ноября 2025 г.)

Научное электронное издание

Чебоксары  
Издательский дом «Среда»  
2025

УДК 159.9(063)+37.0(063)  
ББК 88я43+74.0я43  
С56

*Рекомендовано к публикации на основании приказа  
Кубанского государственного университета №2201 от 14.11.2025 г.*

**Рецензенты:** **Никитина Наталья Ивановна**, д-р пед. наук, профессор кафедры социальной педагогики Института международного права и экономики имени А.С. Грибоедова  
**Бонкало Татьяна Ивановна**, д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета

**Редакционная**

**коллегия:** **Гребенникова Вероника Михайловна**, д-р пед. наук, профессор, декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, заведующий кафедрой педагогики и психологии Кубанского государственного университета  
**Шер Марина Леонидовна**, канд. экон. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета  
**Лазаренко Лариса Анатольевна**, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета  
**Белоцерковская Снежанна Владимировна**, преподаватель кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета  
**Сафронова Алла Дмитриевна**, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета

**С56** **Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество :** материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 27 нояб. 2025 г.) / науч. ред. М. Л. Шер; Кубанский государственный университет; Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина. – Чебоксары: Среда, 2025. – 565 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст : электронный.

**ISBN 978-5-908083-33-1**

В сборнике представлены научные публикации, посвященные вопросам психолого-педагогического сопровождения и воспитательных стратегий современного образовательного процесса. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области. Предназначен для широкого круга читателей.

Статьи представлены в авторской редакции.

**Минимальные системные требования:**

PC с процессором Intel 1,3 ГГц и выше ; 256 Мб (RAM) ; Microsoft Windows, MacOS ; дисковод CD-ROM ; Adobe Reader

УДК 159.9(063)+37.0(063)  
ББК 88я43+74.0я43

© ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», 2025  
© УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина», 2025  
© Издательский дом «Среда», 2025

ISBN 978-5-908083-33-1  
DOI 10.31483/a-10806

## Предисловие

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» представляют сборник материалов Международной научно-практической конференции «**Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество**».

В сборнике представлены научные публикации, посвященные вопросам психолого-педагогического сопровождения и воспитательных стратегий современного образовательного процесса. В представленных публикациях нашли отражение результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Инновационные технологии в образовании.
2. Психологические аспекты современного образования.
3. Международные практики и опыт в образовании.
4. Экологическое и социальное воспитание в образовании.
5. Педагогическое мастерство и профессиональное развитие.
6. Личностные ресурсы и психологическое здоровье родителей.
7. Стратегия повышения профессионального авторитета педагога.
8. Стратегии и тактики сопровождения личности: помощь в преодолении кризисов.
9. Преодоление трудных жизненных ситуаций: психолого-педагогический аспект.
10. Психолого-педагогические аспекты формирования личности в современной среде.

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Санкт-Петербург, Анапа, Армавир, Буденновск, Буинск, Верхняя Салда, Владивосток, Вольск, Воронеж, Грозный, Йошкар-Ола, Казань Калининград Кинель, Княгинино, Краснодар, Красный Сулин, Курск, Липецк, Новороссийск, Омск, Псков, Россошь, Ростов-на-Дону, Самара, Симферополь, Ставрополь, Старый Оскол, Тольятти, Томск, Тула, Тюмень, Ульяновск, Усть-Лабинск, Хабаровск, Химки, Чебоксары), субъектами (Астраханская область, Республика Адыгея) России, Кыргызской Республики (Бишкек), Республики Беларусь (Жлобин, Минск, Мозырь) и Социалистической Республики Вьетнам (Ханой).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Академия труда и социальных отношений, Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева Минобороны России, Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного Министерства обороны Российской Федерации, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Российская международная академия туризма, Санкт-Петербургская академия Следственного комитета Российской Федерации), университеты и институты России (Армавирский государственный педагогический университет, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Владивостокский государственный университет, Воронежский экономико-правовой институт, Дальневосточный федеральный университет, Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова, Краснодарское президентское кадетское училище, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина, Кубанский государственный университет, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Курский государственный университет, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, Марийский государственный университет, МИРЭА – Российский технологический университет, Московский городской педагогический университет, Московский государственный институт культуры, Московский институт психоанализа, Национальный исследовательский университет «МЭИ», Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, Омский государственный педагогический университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Российский государственный социальный университет, Самарский государственный аграрный университет, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самарский юридический институт ФСИН России, Ставропольский государственный педагогический институт, Тихоокеанский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тюменский индустриальный университет, Финансовый университет при Правительстве Российской

Федерации, Херсонский государственный педагогический университет, Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, Южный федеральный университет), Кыргызской Республики (Каракол Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова, Кыргызско-Российский Славянский университет имени Б.Н. Ельцина, Международный университет Кыргызской Республики), Республики Беларусь (Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина) и Социалистической Республики Вьетнам (Ханойский государственный университет).

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: ординаторы, доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, преподаватели, аспиранты, соискатели, магистры и магистранты, студенты вузов, учителя школ, педагоги-психологи, учителя-логопеды, воспитатели, психологи, инструкторы по физической культуре, музыкальные руководители.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в сборнике материалов Международной научно-практической конференции **«Современный образовательный процесс: актуальные вопросы, инновации, качество»**, содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Научный редактор  
канд. экон. наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики и психологии  
Кубанского государственного университета  
**М. Л. Шер**

# ОГЛАВЛЕНИЕ

## ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Аблян Ж.А.</i> Интегративная модель персонализированного обучения будущих специалистов в сфере рекламы и связей с общественностью в ходе изучения английского языка .....	13
<i>Абсаликова В.Д.</i> Практико-ориентированная модель педагогического обеспечения формирования нравственного взросления посредством ценностно-смысловых ориентиров.....	15
<i>Акинина П.И., Удовицкая Л.У.</i> Инновационные подходы к оценке качества физического развития обучающихся: от теории к практике .....	18
<i>Барановская Е.Р.</i> Развитие коммуникативной компетенции через рефлексивные практики на уроках иностранного языка .....	19
<i>Бессонова Д.С.</i> Адаптивные обучающие системы на основе ИИ: как технологии подстраиваются под ученика .....	22
<i>Бируль К.С.</i> Социальное партнёрство как основа развития гетерогенной образовательной среды: дорожная карта как способ реализации.....	24
<i>Бычек И.В.</i> Первое занятие по химии в техническом вузе как основа формирования профессиональной мотивации .....	26
<i>Вартеванян К.Г.</i> Роль цифровизации в современном образовании. Влияние технологий на учебный процесс и методы преподавания .....	28
<i>Вишневский В.В.</i> Искусственный интеллект как драйвер трансформации российского высшего образования и системы подготовки военных кадров.....	31
<i>Гладкая А.С., Зайкова Н.Н.</i> Эффективность использования игровых технологий в формировании основ финансовой грамотности у учащихся 3–4 классов.....	33
<i>Голодняк А.С., Шер М.Л., Каретникова Е.И.</i> Использование методов геймификации для развития познавательных процессов младших школьников с нарушением интеллекта .....	36
<i>Голубь М.С., Литвиненко Я.С.</i> Организация профориентационной работы с дошкольниками в условиях цифровой образовательной среды.....	38
<i>Данилова А.И., Вавилова В.В.</i> Характеристика интерактивных технологий, применяемых в начальной школе .....	40
<i>Демирчян А.Р.</i> Применение цифровых инструментов при подготовке обучающихся к ЕГЭ по обществознанию.....	42
<i>Дроздова Г.А., Дубровина Л.А., Нургалиева О.В., Алябьева А.В.</i> Развитие речи у дошкольников .....	44
<i>Ерослаева Д.А.</i> Проектная деятельность как современная образовательная технология в дошкольном образовательном учреждении .....	47
<i>Жайырбекова А.Ж.</i> Смешанное обучение как современная образовательная стратегия: преимущества и проблемы .....	50
<i>Калинин Н.К., Белов А.А.</i> Теория игр в дизайне образовательных квестов и симуляций.....	53
<i>Камышева М.В.</i> Предпринимательство в образовании: курсы финансовой грамотности для дошкольников как инновационный образовательный продукт .....	55
<i>Комашко А.М.</i> Особенности использования скрайбинга в начальной школе .....	58
<i>Комелева А.А.</i> Акваэробика как эффективный способ поддержания физической формы и снижения эмоциональной нагрузки у студенток вуза .....	60
<i>Кривуля И.А.</i> Ключевые принципы современного образовательного процесса .....	62
<i>Кузнецова Н.В.</i> Трансформация педагогического сопровождения в период цифровизации образовательного процесса .....	64
<i>Ланковский В.И., Ланковская Е.К.</i> Трансформация художественного образования в дистанционном формате .....	67
<i>Ларева И.Л., Яковлева П.Д.</i> Веб-квест как эффективная технология обучения в условиях цифровизации образовательного процесса .....	69
<i>Ларина В.В., Александрова Л.А., Хакимуллина А.В.</i> Проект «Ступени мастерства». Путь от первых шагов до вершины мастерства .....	75
<i>Литовко Т.А.</i> Инновационные методы физкультурных занятий в работе инструктора по физической культуре .....	76
<i>Михайлова Е.Е.</i> Цифровые инструменты активизации познавательной деятельности старшеклассников в процессе подготовки к ОГЭ по математике .....	79

<i>Мужецкая И.А.</i> Конспект физкультурного тематического занятия для воспитанников подготовительной к школе группы с применением интерактивного физкультурного комплекса: «Космическое путешествие дошколят» .....	81
<i>Нечаева Е.Х.</i> Интеграция дисциплины «Лекарственные и эфиромасличные растения» в подготовку ландшафтных дизайнеров: компетентностный подход и практическая значимость.....	83
<i>Нечаева Е.Х., Ермакова Н.А.</i> Биология с основами экологии в агроинженерном образовании .....	85
<i>Николаева Е.А.</i> Методика развития нравственных ценностей студентов, получающих негуманитарное среднее профессиональное образование .....	87
<i>Озерский С.В.</i> Виртуальные лаборатории и симуляции в изучении информационных технологий и информатики .....	90
<i>Олехнович Н.Е.</i> Развитие коммуникативных компетенций студентов на основе интегрированного подхода.....	92
<i>Паладян К.А.</i> Особенности формирования математической грамотности обучающихся посредством практико-ориентированных задач.....	94
<i>Петкевич В.Н.</i> Цифровая среда как фактор мотивации студентов к физкультурно-спортивной деятельности .....	95
<i>Плотников И.О.</i> Взаимосвязь посещаемости и академической успеваемости студентов: роль когнитивной нагрузки и тайм-менеджмента .....	97
<i>Поморцева С.В.</i> Развитие конструктивного мышления школьников в рамках региональной программы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи.....	102
<i>Пономарева М.Г., Попова Д.А., Типцова А.А.</i> Геймификация и интерактивные онлайн-платформы как средство повышения мотивации учащихся к изучению естественнонаучных дисциплин .....	106
<i>Попов Д.И.</i> Синергетические аспекты формирования коммуникативной самоэффективности курсантов .....	109
<i>Родина Ю.В.</i> Проектирование образовательной среды средствами педагогического дизайна .....	110
<i>Рождков И.А.</i> Применение теории множеств и логики в проектировании интеллектуальных образовательных сред .....	112
<i>Рябчиков В.В.</i> Инновационные подходы к развитию логического мышления будущих следователей .....	114
<i>Савельева А.Н.</i> Развитие мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством конструирования.....	116
<i>Сикович Т.В., Шабалева А.Н.</i> Инфраструктура поддержки детского чтения в дошкольной образовательной организации: структура и алгоритмы внедрения.....	118
<i>Спирягина С.В.</i> Управление повышением квалификации педагогов в области инновационной деятельности .....	121
<i>Стаценко И.Н., Понедельникова Л.А.</i> Игровые технологии в формировании интереса к спорту и физической культуре у детей дошкольного возраста .....	122
<i>Улендеева Н.И.</i> Анализ ошибок участников образовательных отношений при работе в ЭИОС образовательной организации.....	124
<i>Федорова С.Н., Федоров О.Н.</i> Использование цифровых образовательных ресурсов в технологической подготовке будущих педагогов дополнительного образования.....	126
<i>Хазова С.А., Сычева А.И.</i> Современные подходы к ресурсному обеспечению проектной деятельности в средних общеобразовательных школах.....	128
<i>Хентонен А.Г., Немчинская Л.Н.</i> Организация образовательного предпринимательства в условиях интеграции общего и высшего образования .....	130
<i>Шакирова Е.А.</i> Использование игровых технологий в формировании коммуникативных умений младших школьников с ОВЗ.....	132
<i>Шатохина И.В.</i> Развитие речи младших школьников в условиях мотивации учебной деятельности .....	135
<i>Шляхтова А.В., Захарова В.А.</i> Основы безопасности жизнедеятельности дошкольников в условиях Краснодарского края .....	138
<i>Юрченко Т.В., Бачуринская Д.А.</i> Интеграция медиативных ролевых игровых технологий в образовательный процесс как метод минимизации конфликтов .....	140

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Азлецкая Е.Н., Брезгалова А.В.</i> Учебные коммуникативные действия как элемент организации учебной деятельности детей младшего школьного возраста .....	143
<i>Ботоева Ч.К.</i> Правовое сознание, правовая культура и правовое воспитание как необходимые аспекты современного образовательного процесса .....	151
<i>Брекало М.В., Кинегопуло Л.С.</i> Воспитание психически здоровой личности как неотъемлемый компонент профилактики нехимических зависимостей несовершеннолетних .....	153
<i>Голодняк А.С., Каретникова Е.И.</i> Этиология возникновения познавательного интереса у младших школьников: структура, проявления и педагогические условия формирования .....	156
<i>Диденко Д.А., Ишкова Е.В., Сафронова А.Д.</i> Педагогические приёмы повышения внимания в учебной деятельности с учётом акцентуации характера школьника .....	158
<i>Дмитриева Н.А.</i> Детско-родительская группа как инструмент психологической помощи родителям и детям дошкольного возраста .....	160
<i>Еремеева А.А., Лазаренко М.В., Ромашко Р.С.</i> Влияние тревожности на академическую успеваемость подростков .....	162
<i>Есликовская Д.О., Попова Ю.И.</i> Педагогический коллектив как система: детерминанты возникновения внутригрупповых конфликтов .....	164
<i>Лещева А.А.</i> Психолого-педагогические условия реализации программы формирования цифровой компетентности подростков с ограниченными возможностями здоровья во внеурочной деятельности .....	167
<i>Лыжнюк А.О., Ишкова Е.В.</i> Влияние смартфонов на познавательные способности школьников и практика сдачи телефонов на уроках .....	171
<i>Михайлова С.В.</i> Готовность к профессиональному выбору старших школьников .....	172
<i>Мотлах Н.Г.</i> Теоретические основы повышения учебной мотивации и вовлеченности студентов в вузе .....	176
<i>Набокина А.А., Лазаренко Л.А.</i> Особенности формирования психологического климата в педагогическом коллективе .....	178
<i>Нургалиева О.В., Дроздова Г.А., Алябьева А.В., Дубровина Л.А.</i> Творческое развитие детей дошкольного возраста .....	183
<i>Павленко С.А.</i> Цифровая идентичность как социокультурный конструкт: глубокий анализ и образовательные альтернативы в эпоху цифровизации .....	186
<i>Пащенко Г.В., Даниленко О.В.</i> Изучение особенностей психологической атмосферы в учебных группах студентов СПО .....	191
<i>Пивнева С.В., Золотарева С.А.</i> К вопросу о педагогических мерах профилактики «цифровой деменции» у студентов неязыковых вузов в процессе профессионального обучения английскому языку .....	194
<i>Позосян А.А., Ишкова Е.В.</i> Влияние социально-сетевых перфекционизма на психологическое благополучие и академическую мотивацию старшеклассников .....	196
<i>Подколзина В.В., Ишкова Е.В.</i> Развитие социального интеллекта детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности .....	198
<i>Пушкина К.В., Долгова М.С., Дмитриева В.В.</i> Связь между синдромом эмоционального выгорания и мотивацией к обучению у студентов-медиков .....	200
<i>Риттер А.И.</i> Воспитание без наказания: продуктивные приемы общения с ребенком .....	203
<i>Рогачева С.М., Кацера А.А.</i> Теоретические основы исследования проблемы саморегуляции коммуникативной деятельности детей с ОВЗ .....	205
<i>Сайганова Е.Г.</i> Психолого-акмеологическое сопровождение подготовки студентов вуза с использованием фитнес-аэробики .....	206
<i>Султанова А.Р.</i> Влияние занятий физической культурой и спортом на когнитивные способности студентов .....	210
<i>Топчий Т.Г., Николаенко А.Д.</i> Системный подход в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с кохлеарным имплантом .....	212
<i>Угольская Ж.Е.</i> Теоретические основы и практика системного формирования произвольного внимания у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями слуха .....	215
<i>Филиппова С.А.</i> Развитие личностных ресурсов специалиста сферы образования .....	217

<i>Фролкова Е.М., Кацера А.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение семьи по вопросам социального взаимодействия младших школьников с интеллектуальными нарушениями.....	218
<i>Цуман Ю.Д.</i> Комплексный подход к профилактике тревожности младших школьников: арт-терапия и интерактивные ресурсы.....	220
<i>Чернуха А.Н., Музыка Т.В.</i> Лагерный медиационный центр как пространство безопасного самовыражения и формирования уверенности ребёнка.....	223
<i>Юзвицкая М.А.</i> Современные представления о субъектности как о качестве личности младших школьников с нарушением слуха.....	226

### МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРАКТИКИ И ОПЫТ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Белоцерковская С.В., Иютин Д.А.</i> Проблематика бесконтрольного использования смартфонов у молодёжи в возрасте 16–19 лет и использование здоровьесберегающих технологий на занятиях (на базе ГБПОУ КК «Пашковский сельскохозяйственный колледж»).....	228
<i>Бойкова М.Б., Курдюков Б.Ф., Сулейменова Л.Н.</i> Психофизические предпосылки детей старшего дошкольного возраста к формированию навыков учебной деятельности.....	234
<i>Ван М.</i> Рекомендации по интернационализации образовательного процесса в белорусских вузах, основанные на конструктивном опыте Китая.....	236
<i>Ли Е.</i> Цифровизация образования в Китае: становление и трансформация.....	239
<i>Масаева З.В.</i> Педагогические барьеры в поликультурном дошкольном образовании Северного Кавказа.....	241
<i>Шер М.Л., Андрусова Н.В. (Dinh Thi Minh Anh)</i> Влияние глобальных кризисов на международное образовательное сотрудничество: анализ трендов и поиск новых моделей.....	244

### ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Азлецкая Е.Н., Махина Л.Л.</i> Чек-лист как инструмент мониторинга сформированности социальных норм детей старшего дошкольного возраста.....	248
<i>Акопян Л.М.</i> Внеурочная деятельность как средство развития гражданской идентичности подростков.....	257
<i>Басина П.А., Хентонен А.Г.</i> Теоретические основы формирования профессиональной идентичности студентов в системе высшего образования.....	260
<i>Васильченко И.А., Шер М.Л.</i> Анализ факторов, влияющих на формирование профессиональной готовности учащихся старших классов.....	262
<i>Васильченко И.А., Шер М.Л.</i> Теоретические основы формирования готовности старшеклассников к проектированию личной профессиональной перспективы.....	264
<i>Журбина Е.Н.</i> Социально значимая деятельность как метод развития духовно-нравственных ценностей детей подросткового возраста.....	266
<i>Зинченко Ю.А.</i> Партнерство образовательных учреждений и общественных организаций в патриотическом воспитании молодёжи.....	271
<i>Коваленко С.В., Сазонова Л.А., Шербань П.С.</i> Развитие и поддержка творческой молодежи в вузе как аспект социального воспитания (на примере дальневосточного федерального университета).....	273
<i>Липилина Е.Ю., Минжулова К.И.</i> Средства медиапедагогики как ресурс формирования гражданско-патриотической позиции у детей младшего школьного возраста.....	279
<i>Мудренко В.В., Власенко С.Ю.</i> Влияния физической культуры на здоровье студентов.....	281
<i>Пархоменко А.П., Мохна О.В.</i> Современные образовательные технологии и тенденции развития экологического воспитания дошкольников.....	283
<i>Соколова Т.А., Александрова А.Ф.</i> Социальный проект «Наследники традиций» как средство духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.....	286
<i>Фомина А.Р.</i> Особенности гражданско-патриотического воспитания младших школьников с речевыми нарушениями.....	287
<i>Чернова Г.Р., Захарова А.М., Володькова Е.В.</i> Нравственная воспитанность старших дошкольников с задержкой психического развития.....	291
<i>Юрченко Н.В.</i> Дигитализация в среде современной молодежи – анахронизм или потенциал будущего.....	294



## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

<i>Андрющенко Ю.В.</i> Актуальные проблемы современного физического образования в вузах Хабаровского края.....	296
<i>Анохина Н.П.</i> Формирование у дошкольников культуры безопасного поведения на дороге на основе квест-технологии .....	298
<i>Аргентова И.Р.</i> Дефицит управленческих компетенций у руководителей образовательных учреждений: проблема и пути решения .....	300
<i>Арутюнян А.А., Музыка Т.В.</i> Трансформация отношения студентов к работе в детских лагерях: от добровольного участия к вынужденной практике.....	303
<i>Благов В.В., Гайдаилов А.А.</i> Особенности преподавания в школе пенитенциарного типа.....	305
<i>Бошкочич Е.Е., Малыванова А.А.</i> Инновационные технологии в образовании по развитию физических качеств посредством кубанских подвижных игр для старшего дошкольного возраста .....	307
<i>Гасанова К.В., Ксенофонтова М.В.</i> Организационно-содержательные условия формирования самооценки у детей в условиях дошкольной образовательной организации .....	309
<i>Голояд О.М., Шимко В.А.</i> Формирование представлений о здоровом образе жизни у детей дошкольного возраста как основа здоровьесберегающей компетентности педагога .....	311
<i>Гончарова М.В.</i> Педагогические условия формирования мотивации личностных достижений педагога дополнительного образования.....	313
<i>Горбанева С.С.</i> Речевые нарушения у детей дошкольного возраста: комплексный анализ и подходы к коррекции.....	317
<i>Гребенникова В.М., Руденко Е.Ю., Миронов Л.В.</i> Мотивационные механизмы в работе педагогов в современном образовательном пространстве .....	319
<i>Дудкина А.А., Хапузина М.Д., Ишкова Е.В.</i> Влияние сказок на формирование ценностных ориентиров ребенка.....	322
<i>Ешкина Н.И.</i> Активизация познавательной деятельности школьников в процессе проведения skills-сессии «Педагог будущего».....	325
<i>Заграй А.А.</i> Педагогическое сопровождение молодых педагогов дополнительного образования как условие их профессионального саморазвития .....	327
<i>Ибрагимова Э.Р., Сафронова А.Д.</i> Технологии коррекции восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра .....	329
<i>Ищук В.О., Хентонен А.Г.</i> Формирование предпринимательских компетенций у будущих педагогов в условиях развития цифровой образовательной среды .....	331
<i>Кибка Е.М., Сажина Н.М.</i> Теоретические основы применения цифровых образовательных ресурсов в преподавании исторических дисциплин в вузе .....	333
<i>Краснова С.А.</i> Обеспечение качества военно-профессиональной подготовки курсантов в военных вузах России при сокращении сроков подготовки.....	336
<i>Кузнецова С.М., Шаколько В.И.</i> Использование интерактивных игр с мини-роботом «Умная пчелка» в ознакомлении дошкольников с художественной литературой.....	339
<i>Куренная Е.В., Тимошенко Е.В., Миронов Л.В.</i> Развитие ключевых профессиональных компетенций будущего педагога-психолога в вузе: структурно-деятельностный подход .....	341
<i>Кушнер И.А.</i> Педагогическая интерпретация результатов всероссийских проверочных работ в 10 классе как условие формирования познавательных и регулятивных универсальных учебных действий старшеклассников.....	345
<i>Лазарева А.Е., Новикова В.С.</i> Формирование традиций семейного чтения в процессе взаимодействия родителей и педагогов дошкольной образовательной организации.....	348
<i>Левкина Н.Н.</i> К вопросу о снижении качества школьной подготовки по математике в контексте изучения экономических задач .....	350
<i>Левченко Ю.Н., Витовецкая М.В.</i> Игры на подносах как эффективное средство развития самостоятельности детей раннего возраста .....	352
<i>Литвяхова Е.А.</i> Феномен педагогического мышления: теоретический анализ и барьеры его развития.....	354
<i>Лябохова Ю.А.</i> Патриотизм в творчестве Александра Николаевича Бенуа: графическое наследие, становление русской книжной иллюстрации начала XX столетия .....	356

<i>Маврин С.А., Добудько А.В., Бурицев Н.П., Петрунин Д.А.</i> Практическая подготовка будущих учителей информатики к оцениванию образовательных результатов обучающихся искусственным интеллектом .....	358
<i>Мулюкова А.Ш., Мухутдинова Н.Б., Маннапова З.Р., Алиуллова Р.Р.</i> Современные подходы и практики методического объединения учителей русского языка и литературы в условиях цифровой трансформации образования .....	360
<i>Насуха А.К., Хентонен А.Г.</i> Сущность и содержание формирования цифровых коммуникативных навыков у студентов высшей школы .....	363
<i>Пехтерева О.Н., Пучаева А.С.</i> Содержание работы дошкольной образовательной организации и семьи по оптимизации физкультурно-оздоровительной работы .....	365
<i>Сарабашиян Л.А.</i> Создание учебно-методического пособия для обучающихся 8-х классов «Рабочая тетрадь для практических работ» как средство формирования интереса к химии .....	368
<i>Сафронова А.Д., Новикова В.В.</i> Эмоциональное выгорание и профессиональная мотивация педагогов: проблема взаимовлияния в контексте инклюзивного образования .....	372
<i>Сенницкая Н.А.</i> Воспитание потребностей младших школьников к здоровому образу жизни .....	375
<i>Фиалко А.И.</i> Непрерывная профессиональная подготовка педагога к работе в условиях информационной безопасности .....	376
<i>Харитоновна М.В.</i> Психологические аспекты профессионального развития педагогов .....	378
<i>Царева А.Н.</i> Музыкальные традиции как основа патриотического воспитания .....	380
<i>Черенкова А.В., Каминская Г.В.</i> Практическое применение продуктивных видов деятельности в аспекте формирования культуры питания детей дошкольного возраста .....	382
<i>Черенкова А.В., Пережигина Н.А.</i> Народное творчество в аспекте воспитания патриотических чувств детей дошкольного возраста .....	384
<i>Энеева Е.Х., Ястребова Е.Н.</i> Роль туризма в патриотическом воспитании молодежи .....	386

#### **ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РОДИТЕЛЕЙ**

<i>Нурғалиева О.В., Алябьева А.В., Дроздова Г.А., Дубровина Л.А.</i> Адаптация к детскому саду: советы родителям и воспитателям .....	389
<i>Плишкина Ю.О.</i> Личностные ресурсы родителей как фактор психологического здоровья в условиях современного родительства .....	391
<i>Скрягина Т.Д., Абрамова О.А., Тищенко Н.С.</i> Формы взаимодействия с родителями как способ включения в жизнь ДОО .....	394
<i>Сотникова В.А., Киреева О.В.</i> Настольная игра как инструмент развития ресурсов родителей подростков .....	396
<i>Федоренко О.А., Лунева Ю.В., Ковалева О.А.</i> Семья как ресурс успешной социализации детей с ОВЗ .....	399

#### **СТРАТЕГИЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АВТОРИТЕТА ПЕДАГОГА**

<i>Литвинова А.В., Такмазян О.С., Такмазян В.П., Торон И.А.</i> Пути повышения профессионального авторитета педагога в учреждениях среднего профессионального образования .....	402
<i>Оганесова Н.Л., Ибрагимова Э.Р.</i> Психолого-педагогические условия организации учебного сотрудничества младших школьников .....	404
<i>Оганесова Н.Л., Чупразова А.А.</i> Стили педагогического общения .....	406
<i>Потапова Е.В.</i> Современные подходы к повышению профессионального авторитета педагога .....	409
<i>Чултурова Д.А., Колбасова А.Д., Ишкова Е.В.</i> Роль педагога в становлении инклюзивной коммуникативной среды в начальной школе .....	411
<i>Чупразова А.А., Кленяева К.С.</i> Психолого-педагогические условия эффективного взаимодействия в детско-родительских отношениях .....	413

#### **СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: ПОМОЩЬ В ПРЕОДОЛЕНИИ КРИЗИСОВ**

<i>Вощенко Л.В.</i> Влияние родительских установок на профессиональное самоопределение современных подростков .....	415
<i>Вяльцева Ю.В.</i> Психологические особенности переживания утраты близкого человека .....	417
<i>Голубь М.С., Аленская И.В.</i> Личностные предпосылки эмоционального выгорания педагогов дошкольного образования: теоретический аспект проблемы .....	419

<i>Дергунова Д.В.</i> Психологические детерминанты кризиса профессионального развития педагогов-психологов в период обучения в вузе.....	421
<i>Дроб А.В.</i> Кризис беременности как ресурс формирования психологической готовности женщин к осознанному материнству .....	423
<i>Кацера А.А.</i> Развитие осознанной саморегуляции у младших школьников с ОВЗ .....	425
<i>Кондратенко А.Б., Кондратенко И.С.</i> Между восприятием и стрессом: роль когнитивных искажений в академической тревожности студентов. Стратегии помощи.....	428
<i>Кулябина В.А.</i> Особенности самоотношения лиц юношеского возраста с различной доминирующей реакцией на конфликт .....	430
<i>Куприй Е.С.</i> Профессиональное самоопределение как ресурс преодоления кризиса идентичности в подростковом возрасте.....	432
<i>Лаврентьева А.А.</i> Психологические особенности детско-родительских отношений в юношеском возрасте .....	435
<i>Лазаренко Л.А.</i> Особенности психолого-педагогической поддержки студентов в условиях переживания адаптационного кризиса .....	437
<i>Лакреева А.В., Симон С.Р.</i> Проблема психолого-педагогической диагностики социально-паразитарного поведения у молодежи и способы ее решения .....	439
<i>Мезенцева В.А., Садовникова О.В.</i> Эмоциональное выгорание педагогов в постпандемийном гибридном обучении: эмпирический анализ факторов резилиенса.....	442
<i>Мокрова Т.В.</i> Роль копинг-стратегий в формировании стрессоустойчивости при профессиональном самоопределении студентов .....	444
<i>Морозова К.В., Абрамович Л.В.</i> Особенности психолого-педагогического сопровождения учащихся с акцентуацией характера и признаками школьной дезадаптации.....	446
<i>Попова О.С.</i> Особенности психоэмоционального состояния матерей, воспитывающих детей с отклонениями в состоянии здоровья .....	448
<i>Ткачева П.Е.</i> Индивидуальная психологическая поддержка учащихся при переходе в основную школу.....	450
<i>Токахо Е.Г.</i> К вопросу о проблеме адаптации студентов первого курса в вузе.....	452
<i>Шуваева А.А.</i> Психологическая устойчивость как основа стратегий адаптации к стрессу и кризисам в образовательной среде .....	455

#### **ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

<i>Анопо Е.Ю., Чурина А.Е.</i> Особенности эмоционального кризиса при потере и отсутствии конечности .....	458
<i>Бачуринская Д.А., Юрченко Т.В.</i> Процессы принятия решений в условиях конфликта: сравнительный анализ и роль психологического состояния сторон .....	461
<i>Вавико А.С., Белицкая Т.С., Вавико Т.А.</i> Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) у педагогов: диагностика, профилактика и коррекция с позиций доказательной медицины .....	463
<i>Гучетль Э.М., Княгинина Н.В.</i> Кризис родительской идентичности в эпоху стремительного развития цифрового общества .....	465
<i>Задрога В.С.</i> Роль социальных служб в психологической адаптации подростков из неблагополучных семей.....	469
<i>Ишкова Е.В., Каменская Д.С., Савелова М.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение подростков, состоящих на учете в ПДН.....	471
<i>Ковалева Д.П.</i> Метод нейролингвистического программирования в работе с внутриличностным конфликтом: теоретические и практические аспекты .....	475
<i>Левченко Г.В., Ишкова Е.В.</i> Влияние сниженной чувствительности к стимулам серотонин-дофаминовой системы на психику и поведение человека.....	479
<i>Петренко А.А., Ишкова Е.В.</i> Особенности формирования самооценки у детей младшего школьного возраста, оставшихся без попечения родителей .....	482
<i>Петрушова Н.А.</i> Формирование личности в подростковом возрасте в семьях с аддикциями взрослых.....	484
<i>Романова С.С., Ишкова Е.В.</i> Особенности формирования интернет-зависимого поведения у подростков 13–17 лет в условиях тотальной цифровизации 2024–2025 гг.....	486

<i>Старикова Н.Б., Хоменчук В.В., Ишкова Е.В.</i> Эффективность интеграции современных технологий в систему поддержки лиц с разными видами зависимого поведения .....	488
<i>Хоменчук В.В., Старикова Н.Б.</i> Формирование профессиональных рекомендаций для педагога-психолога по сопровождению детей младшего школьного возраста из семей военнослужащих, ушедших на СВО.....	491
<i>Ячменева М.И.</i> Родительская семья и ее роль в профессиональном самоопределении подростков ....	496

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ СРЕДЕ

<i>Авакян А.С.</i> Формирование метапредметных компетенций у детей посредством интеграции шахматного образования .....	498
<i>Агропина Н.И.</i> Коммуникативная компетентность специалистов социальной сферы как показатель эффективной деятельности .....	500
<i>Антонова И.Б.</i> Формирование финансовой грамотности на уроках обществознания: методологические и практические аспекты .....	500
<i>Астапова К.Р., Таталишвили М.В., Ишкова Е.В.</i> Влияние гендерных стереотипов в детской рекламе на формирование ценностных ориентиров детей 5–6 лет .....	508
<i>Барктабас кызы К.Б., Чолпонкулова Н.Т.</i> Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с ОВЗ в рамках предоставления начального образования .....	510
<i>Веснина А.В.</i> Особенности формирования предметных компетенций у обучающихся начальной школы .....	512
<i>Геворгян А.Э., Зимица К.А.</i> Особенности мотивации и стимулирования труда управленческого персонала общеобразовательной организации .....	515
<i>Гущина Е.В., Безлепкина Н.А., Кручинина Е.А., Грищенко Т.В.</i> Проектный метод как способ воспитания патриотизма старших дошкольников .....	518
<i>Еганов А.С.</i> Профессиональная компетентность педагога по шахматам .....	520
<i>Карагодина Е.А., Бабаляева Э.Ф.</i> Методы и приемы развития умственных способностей младших школьников на уроках окружающего мира.....	523
<i>Кирилина Т.Е.</i> Роль математических игр в процессе формирования познавательного интереса у учащихся .....	526
<i>Кондалова Н.А.</i> Лекция «Символы России» в содержании дисциплины «Основы российской государственности»: размышления и предложения .....	528
<i>Лазаренко М.В., Бачуринская Д.А., Ковалёва Д.П., Ишкова Е.В.</i> Посттравматическое стрессовое расстройство в российских и международных классификациях: сравнительный анализ диагностических критериев .....	531
<i>Лазаренко М.В., Ромашико Р.С., Еремеева А.А., Ковалёва Д.П., Ишкова Е.В.</i> Психологические механизмы преодоления стресса и посттравматических стрессовых реакций .....	535
<i>Лакреева А.В., Баркова А.А.</i> Педагогические условия формирования социальной компетентности обучающихся основной школы во внеурочной деятельности .....	538
<i>Ничипорко Н.Н.</i> Этновалеологическое воспитание учащихся во внеурочной физкультурно-оздоровительной деятельности .....	541
<i>Пивцаева А.А.</i> Ранняя профориентация детей: проблемы формирования карьерного трека с дошкольного возраста .....	544
<i>Пинчукова Н.М.</i> Логопедические сказки как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста .....	548
<i>Портенко В.Б., Ишкова Е.В.</i> Гендерные стереотипы в современных мультфильмах Disney и Pixar: скрытое влияние на ценностные ориентиры детей 4–7 лет .....	550
<i>Ромашико Р.С., Еремеева А.А., Лазаренко М.В.</i> Психологические барьеры в профессиональном ориентировании .....	551
<i>Смирнова О.Н., Егорова Н.Ю.</i> Приобщение детей младшего дошкольного возраста к семейным ценностям и традициям как один из способов формирования духовно-нравственной основы личности на основе программы «Социокультурные истоки» .....	553
<i>Усенко С.И.</i> Специфика создания и продвижения онлайн курса по английскому языку .....	555
<i>Чернова Г.Р., Захарова А.М., Коробова Е.Г.</i> Теоретические основы подготовки к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	557
<i>Шер М.Л., Остапенко П.И.</i> Социально-психологические механизмы формирования деликвентного поведения у современных подростков .....	560

# ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

*Абалян Жанна Арменовна*

преподаватель  
ФГОБУ ВО «Финансовый университет  
при Правительстве Российской Федерации»  
г. Москва

*Научный руководитель  
Пивнева Светлана Валентиновна*

канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»  
г. Москва

DOI 10.31483/r-152312

## ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ РЕКЛАМЫ И СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация:** статья посвящена вопросу реализации интегративной модели обучения студентов направления «Реклама и связи с общественностью». Представлены основные характеристики модели, ее преимущества и возможные ограничения.

**Ключевые слова:** английский язык, персонализация обучения, искусственный интеллект.

На протяжении последнего десятилетия наблюдается значительный рост интереса в педагогическом сообществе к использованию адаптивных, дифференцированных и персонализированных методик при обучении студентов вуза. При этом персонализация касается не только учебного процесса, направленного на развитие профессиональных компетенций, но и так называемых «мягких навыков», необходимых для эффективной коммуникации и успешной работы в быстро меняющейся профессиональной среде. «Характерной тенденцией на сегодняшний день является гуманизация образования, выражающаяся в потребности поиска все более эффективных методов взаимодействия с обучающимися» [1, с. 132].

Студенты I курса направления «Реклама и связи с общественностью» выделяют следующие навыки как ключевые для своей будущей профессии:

- творческий подход к решению задач, умение находить нестандартные решения, оригинальность;
- аналитичность, способность быстро и качественно анализировать прочитанную и услышанную информацию;
- коммуникативность, навыки деловой переписки и публичных выступлений;
- знание современных трендов;
- гибкость и умение непрерывно учиться и повышать уровень знаний.

Таким образом, можно сделать вывод, что личностные характеристики играют важную роль в профессии рекламиста.

Соответственно, современные образовательные модели должны учитывать необходимость формирования как профессиональных, так и надпрофессиональных компетенций.

В рамках данной статьи описана интегративная персонализированная модель для обучения будущих специалистов в области «Реклама и связи с общественностью» английскому языку.

Основные характеристики модели.

1. Учебная самостоятельность. Под учебной самостоятельностью подразумевается способность учащихся к целеполаганию, планированию, выбору учебных материалов и ресурсов, реализации учебной деятельности при минимальном участии преподавателя. Для постановки адекватных учебных задач и целей студентам необходимо иметь осознанно высокий уровень притязаний, позволяющий ставить достаточно сложные, но в то же время реалистичные задачи. Часть учебного материала выносится на самостоятельное изучение. Обязательными компонентами учебного процесса являются саморефлексия, электронное портфолио, а также система развивающего оценивания от преподавателя.

2. Использование электронных образовательных ресурсов и искусственного интеллекта для персонализированного подхода к достижению учебных целей обучающихся.

Данные опроса в группе студентов I курса неязыкового вуза показывают, что большинство студентов в процессе учебной деятельности прибегают к помощи нейросетей и Интернета для поиска готовых ответов.

Вопрос: «Используете ли Вы интеллектуальные помощники (ChatGPT, DeepSeek) или ресурсы Интернета для поиска информации и генерации идей в процессе подготовки к устным высказываниям на английском языке по незнакомым или сложным темам»? Ответы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Да, пользуюсь	Нет, не пользуюсь
17	6

Данные таблицы демонстрируют, что 73% респондентов (17 студентов) ответили положительно. Соответственно, задача высшей школы состоит не в запрете использования инструментов ИИ, а в использовании их потенциала в учебных целях.

1. Коммуникативный практико-ориентированный подход в изучении иностранного языка.

Под коммуникативным практико-ориентированным подходом в данном исследовании подразумевается использование большей части аудиторного занятия для развития навыков устной речи через имитацию профессиональной среды. В качестве учебных упражнений предлагаются ролевые игры (SMM-менеджер и клиент), обсуждения («Преимущества и недостатки цифрового маркетинга»), решения кейсов («Продвижение бренда в СМИ») и так далее. «Практико-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе способствует формированию у студентов деловой межкультурной коммуникативной компетентности» [2, с.100]. Основные преимущества и недостатки данной модели представлены в таблице 2.

Таблица 2

Преимущества	Недостатки
<ul style="list-style-type: none"> <li>– гибкость, адаптивность [3];</li> <li>– ИИ-инструменты обеспечивают мгновенную обратную связь, снижают тревожность;</li> <li>– повышение мотивации за счет создания практико-ориентированной учебной среды и учета уникальных потребностей и характеристик учащихся;</li> <li>– рациональное распределение учебного времени;</li> <li>– развитие надпрофессиональных компетенций за счет самостоятельной групповой работы учащихся, требующей навыков коллаборации, творческого мышления и коммуникации</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– некоторые обучающие негативно реагируют на учебную самостоятельность и не готовы к активному участию в построении учебных маршрутов;</li> <li>– ограничения и риски использования ИИ в учебном процессе: возможность генерации некорректного или неточного контента, отсутствие у чат-ботов эмоциональной и социокультурной компетенции, высокий риск академического мошенничества и т. д.;</li> <li>– необходимость подготовки и обучения преподавателей использованию цифровых ресурсов и ИИ в учебном контексте.</li> <li>– зависимость обучающихся от взаимодействия с ИИ-инструментами;</li> <li>– создание адаптированного и персонализированного контента является трудоемким процессом [4; 5]</li> </ul>

Представленная в статье интегративная модель персонализированного обучения английскому языку отвечает главному требованию современного образования: одновременному формированию профессиональных и надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов в сфере рекламы и связей с общественностью. Развитию указанных компетенций способствуют основные компоненты модели – учебная самостоятельность, технологии ИИ и практико-ориентированный коммуникативный подход.

#### Список литературы

1. Золотарева С.А. Эффективность использования цифровых инструментов при обучении английскому языку студентов неязыкового вуза / С.А. Золотарева // Преподаватель XXI век. – 2024. – №2–1. – С. 131–141. – DOI 10.31862/2073-9613-2024-2-131-141. – EDN KJFIMQ.
2. Загуменкина В.С. Практико-ориентированный подход в преподавании иностранного языка в неязыковых вузах / В.С. Загуменкина // Языковой дискурс в социальной практике: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (Тверь, 29–30 марта 2019 года). – Тверь: Тверской государственный университет, 2019. – С. 99–105. – EDN UJGNQN.
3. Бурина Е.В. Лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам / Е.В. Бурина // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – №6 (103). – С. 323–326. – DOI 10.24412/1991-5497-2023-6103-323-326. – EDN EPPHLL.
4. Костин Д.В. Искусственный интеллект в высшем образовании / Д.В. Костин // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2025. – №2. – С. 5–9. – EDN NKXUEP.
5. Абалян Ж.А. Потенциал и риски использования искусственного интеллекта в высшей школе при обучении иностранному языку в профессиональной сфере / Ж.А. Абалян, С.В. Пивнева // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – №3(106). – С. 5–7. – DOI 10.24412/1991-5497-2024-3106-5-7. – EDN MKLKFk.

*Абсаликова Виталина Дмитриевна*

соискатель, учитель

МБОУ «Средняя школа №2

им. Героя Советского Союза А.Н. Березового»

пгт Энем, Республика Адыгея

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

*Научный руководитель*

*Синицын Юрий Николаевич*

д-р пед. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-152542

## ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОГО ВЗРОСЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТИРОВ

**Аннотация:** в статье представлена практико-ориентированная модель педагогического обеспечения процесса нравственного взросления обучающихся, разработанная на основе синтеза отечественных психолого-педагогических теорий и ситуационно-функционального подхода. Модель интегрирует целостную систему диагностики, содержательную работу через тематические подпрограммы, организационные этапы и рефлексивно-коррекционный механизм. Центральное место отводится операционализации ценностно-смысловых ориентиров как ключевого инструмента перевода внешних норм во внутреннюю систему моральной субъектности личности. Описаны диагностический инструментарий, этапы реализации, принципы и ожидаемые результаты, обеспечивающие системность и индивидуализацию воспитательного процесса в современной образовательной организации.

**Ключевые слова:** нравственное взросление, ценностно-смысловые ориентиры, практико-ориентированная модель, педагогическое обеспечение, ситуационно-функциональный подход, диагностика нравственного развития.

Актуальность проблемы нравственного взросления в условиях современного образования обусловлена динамичной трансформацией социокультурного контекста, увеличением числа личностных и социальных вызовов для подростков, а также необходимостью целенаправленного формирования у подрастающего поколения устойчивой системы моральных ориентиров, основанных на традиционных российских духовно-нравственных ценностях [1; 9]. Нравственное взросление понимается как многогранный процесс становления моральной субъектности личности, эволюционирующий от пассивного усвоения внешних норм к активному конструированию индивидуальной системы ценностно-смысловых ориентиров и способности к автономному, ответственному поведению [2; 8]. Успешная реализация этого процесса в образовательной практике требует разработки системных, методически обеспеченных моделей, объединяющих теоретическую глубину с практической применимостью.

Сущность нравственного взросления в рамках модели определяется как процесс формирования моральной субъектности, характеризующийся переходом от импульсивного, внешне регулируемого поведения к автономному, осознанному следованию этическим принципам, основанным на внутренней системе ценностей [2; 6]. Данный процесс интегрирует когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты, обеспечивая становление личности как активного участника социально-нравственных отношений.

Теоретический фундамент модели составляют ключевые положения отечественной и зарубежной психолого-педагогической мысли. Трехуровневая модель развития личности Д.И. Фельдштейна (локально-капризный, правозначимый, утверждающе-действенный уровни) предоставляет структурно-содержательную основу для понимания поэтапной динамики взросления [12; 13]. Концепция социальной зрелости А.А. Реана, включающая критерии самостоятельности, ответственности, инициативности, адаптивности и нравственной устойчивости, операционализирует целевые ориентиры воспитания [7]. Теория морального развития Л. Кольберга, с её стадиями от доконвенциональной до постконвенциональной ориентации, позволяет анализировать когнитивную составляющую нравственных суждений обучающихся [5].

Методологической основой модели выступает ситуационно-функциональный подход, базирующийся на теории функциональных систем П.К. Анохина [3; 10]. Данный подход предполагает рассмотрение образовательного процесса как динамической системы, где физиологические, психические и социальные факторы взаимосвязаны. Ключевым механизмом является педагогическое моделирование ситуаций нравственного выбора, обеспечивающее опережающее воздействие на личность

и присвоение ценностно-смысловых ориентиров через их проживание и последующую рефлексию [8; 10]. В этом контексте ценностно-смысловые ориентиры выполняют функцию системообразующего элемента, связывающего универсальные гуманистические ценности с личностными смыслами и практическими действиями обучающегося, что ведет к становлению нравственной зрелости [4; 6]. Целью модели является создание педагогических условий для системного и индивидуализированного обеспечения процесса нравственного взросления обучающихся через интеграцию ценностно-смысловых ориентиров в образовательный процесс и социальные практики.

Модель структурно представлена четырьмя взаимосвязанными блоками. Диагностический блок нацелен на комплексную оценку исходного уровня и динамики нравственного развития. Он включает инструменты для оценки знаний, умений, поведенческих проявлений, моральных суждений и социальной зрелости обучающихся, а также готовности педагогов и условий образовательной среды. Содержательный блок реализуется через четыре тематические подпрограммы, образующие целостное воспитательное пространство. Подпрограмма «Маленький принц» (духовно-нравственное направление) ориентирована на формирование эмпатии, уважения к семье и труду, основ этического выбора. Подпрограмма «Звездный городок» (социальное направление) способствует развитию гражданской ответственности, лидерских качеств, навыков социального проектирования и волонтерства. Подпрограмма «Смена времен» (историко-культурологическое направление) приобщает к культурному наследию и исторической памяти на примере отечественной космонавтики. Подпрограмма «Отряд космонавтики» (физкультурно-оздоровительное направление) нацелена на формирование здорового образа жизни, навыков саморегуляции и командного взаимодействия.

Организационный блок определяет логику реализации модели через пять последовательных этапов: подготовительно-диагностический, организационно-методический, содержательно-профилактический, коррекционно-формирующий и заключительный (мониторингово-аналитический). Данный блок включает разнообразные формы работы, такие как интерактивные занятия, тренинги, проекты, дебаты, ролевые игры, индивидуальные консультации и работу с родителями. Рефлексивно-коррекционный блок обеспечивает непрерывный мониторинг эффективности воспитательных воздействий, сбор обратной связи от всех участников процесса и своевременную коррекцию индивидуальных образовательных траекторий и общих мероприятий на основе данных диагностики.

Для обеспечения валидности и надежности оценки в модели применяется принцип триангуляции данных, предполагающий сопоставление результатов из трех независимых источников: самооценки ученика, анализа его моральных суждений и внешней экспертной оценки педагогом. Диагностический комплекс включает ряд инструментов. Диагностическая карта готовности обучающегося к нравственному взрослению оценивает по 10-балльной шкале сформированность компетенций в блоках «Знание» (о нормах, ценностях, культуре), «Умение» (рефлексия, эмпатия, ответственный выбор) и «Проявление в деятельности». Опросник «Мои поступки», адаптированный на основе концепции А.А. Реана, диагностирует пять компонентов социальной зрелости: ответственность, уважение к другим, саморазвитие и целеполагание, гармонию и сотрудничество, саморегуляцию и нравственность, что позволяет определить общий уровень социальной зрелости (низкий, средний, высокий) [7]. Методика «Моральные дилеммы», основанная на классических дилеммах Л. Кольберга, позволяет посредством анализа письменных ответов учащихся на проблемные ситуации выявить доминирующую стадию моральных суждений (от ориентации на наказание и личную выгоду до следования универсальным этическим принципам) [5]. Профиль уровней нравственного взросления обучающегося, разработанный на основе модели Д.И. Фельдштейна, операционализирует три уровня развития (локально-капризный, правозначимый, утверждающе-действенный) через конкретные поведенческие индикаторы и речевые маркеры, оцениваемые педагогом [12; 13]. Интегральная интерпретация результатов по всем методикам позволяет выявить устойчивые паттерны развития (например, «Гармоничное развитие», «Моральный идеализм», «Конформная добропорядочность») и построить адресную программу педагогического сопровождения.

Реализация модели базируется на системе взаимосвязанных принципов: системности (интеграция воспитания в целостный образовательный процесс), индивидуализации (учет возрастных и личностных особенностей), преемственности (позатанное усложнение задач), активности и субъектности (вовлечение обучающихся в социальные практики), интеграции (междисциплинарность), а также психологической поддержки и безопасности [8; 11]. Логика реализации разворачивается в пять этапов. На подготовительно-диагностическом этапе происходит формирование рабочей группы, проведение входной диагностики, анализ ресурсов и готовности участников. Организационно-методический этап включает создание научно-методического координационного центра, разработку и утверждение необходимой документации. Содержательно-профилактический этап предполагает непосредственную реализацию подпрограмм, проведение тематических занятий, проектов, мероприятий с интеграцией ценностных ориентиров в учебные дисциплины. Коррекционно-формирующий этап связан с проведением углубленных тренингов, индивидуальных консультаций и коррекций программ на основе промежуточного мониторинга. Заключительный этап посвящен итоговой диагностике, анализу эффективности программы, интерпретации результатов и планированию работы на следующий цикл. Ведущими методами работы выступают интерактивные (дискуссии, кейс-анализ, дебаты),



проектные, тренинговые и рефлексивные методы (арт-рефлексия, ведение дневников ценностей), а также метод наставничества сверстников.

Внедрение модели направлено на достижение ряда социально-педагогических результатов, среди которых повышение уровня нравственной зрелости и социальной адаптивности обучающихся, измеряемое через критерии А.А. Реана и динамику по модели Д.И. Фельдштейна. Ожидается рост доли обучающихся, демонстрирующих утверждающе-действенный уровень нравственного развития и вовлеченных в социально значимую проектную и волонтерскую деятельность, а также укрепление взаимодействия в системе «школа – семья – сообщество» и увеличение участия родителей в воспитательных мероприятиях. К ожидаемым результатам также относятся повышение профессиональной компетентности педагогов в области нравственного воспитания, снижение уровня тревожности и рост учебной мотивации обучающихся. Критерии эффективности носят комплексный характер и включают поведенческие (просоциальные поступки, участие в проектах), когнитивные (уровень моральных суждений, понимание норм), эмоционально-волевые (развитие эмпатии, саморегуляции) и ценностно-смысловые (устойчивость и осознанность ценностных ориентаций) показатели [6; 8].

Представленная практико-ориентированная модель предлагает системный ответ на актуальный запрос современного образования в области духовно-нравственного воспитания. Ее основная значимость заключается в интеграции глубокого теоретического фундамента, комплексного диагностического инструментария и детально проработанного механизма практической реализации в единую логику педагогику педагогического обеспечения нравственного взросления. Модель обеспечивает переход от декларации ценностей к их присвоению через деятельность, рефлексию и диалог, способствуя формированию у обучающихся моральной субъектности и готовности к ответственному жизненному выбору. Перспективы дальнейших исследований видятся в эмпирической верификации эффективности модели в различных образовательных контекстах, разработке и апробации цифровых инструментов для мониторинга нравственного развития, углубленном изучении влияния семейного воспитания на процесс взросления, а также в адаптации структурных элементов модели для различных возрастных групп обучающихся.

#### *Список литературы*

1. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 09.11.2022 №809 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2022. – №46(ч. 1). – Ст. 8230.
2. Абсаликова В.Д. Программное обеспечение процесса нравственного взросления в цифровой образовательной среде / В.Д. Абсаликова, С.С. Батмен // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения: сборник трудов конференции. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 229–232. DOI 10.31483/r-127530. EDN QAHKV
3. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П.К. Анохин // Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978. – С. 49–106.
4. Бражникова А.Н. Проблема нравственного становления личности в современной системе профессионального образования / А.Н. Бражникова // Вестник УРАО. – 2019. – №1. EDN FIIQOA
5. Бровкина А.Р. Теория развития морального субъекта Л. Колберга / А.Р. Бровкина // Система ценностей современного общества. – 2012. – №25 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-razvitiya-moralnogo-subekta-l-kolberga> (дата обращения: 07.09.2025). EDN RQRLRL
6. Бульги, И.Л. Процесс формирования нравственной зрелости старшеклассников: автореф. дис. ... канд.пед. наук: 13.00.01 / И.Л. Бульгин. – М., 1985. – 24 с.
7. Реан А.А. Психология педагогической деятельности (проблемный анализ): учебное пособие / А.А. Реан. – Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 1994. – 83 с.
8. Синицын Ю.Н. Педагогическое обеспечение нравственного взросления обучающегося посредством ценностно-смысловых ориентиров: рабочая программа / Ю.Н. Синицын, С.С. Батмен, В.Д. Абсаликова. – Краснодар: Экоинвест, 2025. – 57 с.
9. Синицын Ю.Н. Концепция формирования духовно-нравственной культуры школьника: методическое пособие / Ю.Н. Синицын, Е.Н. Жирма, Н.А. Хомутова. – Краснодар, 2018. – 24 с.
10. Ситуационно-функциональный подход к профилактике деструктивного поведения школьников в процессе формирования духовно-нравственной культуры / Ю.Н. Синицын, В.А. Петьков, А.Г. Хентонен [и др.] // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – №11(103).
11. Трошин П.Л. Нравственное воспитание: понятие, сущность, задачи / П.Л. Трошин // Молодой ученый. – 2016. – №8. – С. 884–887. EDN VWGDJN
12. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса взросления личности: избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: Флинта, 1999. – 672 с.
13. Фиофанова О.А. Воспитательная система школы как фактор взросления подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Фиофанова. – Ижевск, 2004. EDN NJQWEP

*Акинина Полина Игоревна*  
студентка

*Удовицкая Людмила Устиновна*  
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный  
университет им. И.Т. Трубилина»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы недостатков традиционного нормативно-ориентированного подхода к оценке физического развития обучающихся, обосновывается необходимость перехода к критериально-ориентированной и комплексной системе оценки. Авторы подчеркивают, что инициатива изменения существующей системы особенно важна для решения проблемы общественного здоровья, так как предлагаемая модель сочетает индивидуальный прогресс, психологическую и мотивационную динамику, что подчёркивает её социальную и научную ценность.*

***Ключевые слова:** физическое развитие, нормативный подход, критериально-ориентированный подход, комплексная оценка, здоровье.*

Физическое развитие обучающихся является одним из ключевых компонентов общего здоровья и работоспособности студентов, а также влияет на успешность образовательного процесса. На протяжении уже долгого времени в отечественной и зарубежной практике оценки физического развития занимает главенствующее положение нормативно-ориентированный подход, который, несмотря на свою простоту и наглядность, в современных условиях демонстрирует существенные ограничения и в ряде случаев может быть признан устаревшим. Это обосновывается, во-первых, тем, что нормативные таблицы, как правило, отражают среднестатистические показатели прошлых поколений и не всегда учитывают современные тенденции. Во-вторых, нельзя не отметить, что часто сравнение занимающегося с рядом норм, которым он может не соответствовать, или же его сравнение с более успешными сверстниками нередко приводят к демотивации и утрате стимула к развитию. В таких условиях всё более актуальным становится переход к критериально-ориентированному оцениванию физического развития. В отличие от нормативного, критериально-ориентированный подход не предполагает ранжирования и сравнения обучающихся между собой. Его суть заключается в определении того, насколько физические показатели конкретного обучающегося соответствуют установленным научно обоснованным критериям, которые отражают зону оптимального здоровья и функциональных возможностей для данного возраста и пола. Предлагаемый подход переносит акцент с конкуренции на личностный прогресс и достижение каждым обучающимся оптимального уровня физической подготовки с последующим её поддержанием. Критериально-ориентированное оценивание мотивирует к систематическим занятиям физической культурой, позволяет более объективно диагностировать риски для здоровья и своевременно корректировать образовательные и оздоровительные программы. Одним из первоочередных преимуществ такой модели является факт использования стандартов, которые постоянно обновляются на основе актуальных медицинских исследований, что обеспечивают более высокую надежность и объективность.

Концепция комплексной оценки выходит далеко за рамки простого измерения физических параметров и предполагает многомерный подход, который интегрирует физические, психологические и поведенческие аспекты. Это принципиально отличается от привычного подхода, когда достаточно измерить рост, вес, сдать бег и подтягивания. Такой взгляд на человека слишком узкий, ведь отличные тесты ещё не означают, что со здоровьем и физической формой всё действительно в порядке. Настоящая комплексная оценка рассматривает студента как целостную личность и объединяет несколько важных сторон: насколько он сам хочет заниматься спортом и заботиться о себе, как относится к своему телу, насколько активен в обычной жизни, сколько реально двигается в течение дня, как питается, спит, проводит свободное время. Только собрав все эти данные воедино, можно оценивать реальную возможность физического развития.

Инициатива внедрения современных комплексных подходов к оценке физического развития в российских вузах сталкивается с рядом препятствий, которые связаны в первую очередь с тем, что Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) исторически ориентированы на нормативный подход, что создает основное препятствие для введения критериально-ориентированных систем. Однако важно отметить, что в российском образовательном и научном пространстве уже существуют методологические документы и предложения, возможные создать фундамент для перехода к новой системе. Несмотря на то, что эти материалы не всегда напрямую формулируют новую модель оценки, они содержат ключевые принципы такие как индивидуализацию, ориентацию на здоровье, динамический подход и учёт мотивационных аспектов, ко-

торые полностью совместимы с инновационной концепцией, и их использование позволяет не начинать с нуля, а развивать и институционализировать уже заложенные в отечественной системе идеи. Так, например, Научно-исследовательским институтом физической культуры и спорта (Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма) была разработана собственная методика, которая включает в себя комплексный подход в оценке состояния здоровья, физического развития, функциональных резервов организма, генетической предрасположенности и рациона питания. На федеральном уровне в настоящее время научные учреждения Минспорта РФ прикладывают усилия для модернизации системы оценки: в учебно-методических пособиях для вузов всё чаще появляются главы, посвящённые самоконтролю, журналам двигательной активности и психолого-педагогической диагностике в рамках физической культуры. Особое внимание стоит уделить тому, что в России ещё с 2010-х годов развивается тенденция «здоровье-сберегающей образовательной среды». Данная концепция полностью совместима с комплексной системой оценки и может стать идеологической основой для её масштабирования. Инициатива внедрения новой инновационной системы оценки вполне можно позиционировать как реализацию национальной стратегии укрепления здоровья молодёжи.

Если рассматривать первостепенные меры, которые способствовали бы введению прогрессивной системы оценки физического развития, то это прежде всего формализация через опубликование совместного приказа Минобрнауки РФ и Минспорта РФ, который установил бы нормы и требования, соответствующие новой системе. Также это внесение изменений в ФГОС ВО, преимущественно о применении комплексной оценке здоровья и индивидуального прогресса. К тому же, возможно создать грантовый конкурс для университетов по разработке и апробации моделей комплексной оценки или же запустить общую федеральную программу, популяризирующую инновационную систему.

Таким образом, переход от устаревшей нормативно-ориентированной модели к инновационной критериально-ориентированной и комплексной системе оценки физического развития обучающихся – это не просто модернизация методики, а изменение миссии физического воспитания, окончательный отказ от модели ранжирования и внешнего соревнования. Данная инициатива реформирования является логическим и институциональным закреплением прогрессивных идей образовательного сообщества. Создание новой системы поможет сформировать поколение молодёжи, обладающее не только физической подготовленностью, но и знаниями, мотивацией и навыками для поддержания активного и здорового образа жизни.

#### *Список литературы*

1. Бобков В.В. Физическая культура: подготовка студентов к выполнению нормативов ВФСК ГТО: учеб. пособие для СПО / В.В. Бобков. – 2-е изд., стер. – СПб.: Лань, 2024. – 118 с. EDN UQCNSK
2. Ланда Б.Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности: учеб. пособие / Б.Х. Ланда. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Советский спорт, 2006. – 200 с. EDN QVGIYJ
3. Столяров В.И. Теория и методология современного физического воспитания (состояние разработки и авторская концепция): монография / В.И. Столяров. – М.: Советский спорт, 2010. – 86 с.
4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник / Л.П. Матвеев. – 6-е изд., стер. – М.: Физкультура и спорт, 2010. – 432 с.
5. Давиденко Д.Н. Здоровье и образ жизни студентов / Д.Н. Давиденко, Ю.Н. Щедрин, В.А. Щеголев. – СПб.: СПбГУ ИТМО, 2005. – 124 с. EDN YGXWRH

**Барановская Евгения Романовна**

преподаватель

ФГКОУ «Краснодарское президентское кадетское училище»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЧЕРЕЗ РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРАКТИКИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация:** в статье представлена методика интеграции рефлексивных практик в обучение иностранным языкам. Раскрыты теоретические основы подхода, базирующегося на принципах сознательности и осмысленности в обучении. Описана система упражнений, охватывающая грамматические, лексические, фонетические и дискурсивные аспекты языка. Анализ возможностей методики подтверждает ее потенциальную эффективность в формировании коммуникативной компетенции и развитии навыков самостоятельного анализа речи.

**Ключевые слова:** рефлексивные практики, иностранный язык, коммуникативная компетенция, система упражнений, саморегуляция.

Современные тенденции в образовании демонстрируют переход к личностно-ориентированному подходу, направленному на развитие и саморазвитие обучающихся, их самоутверждение и самореализацию [5, с. 37]. Этот переход обусловлен необходимостью подготовки к реальному межкультур-

ному общению, где недостаточно владения грамматическими правилами и лексическим запасом. Особую актуальность проблема приобретает при обучении разным иностранным языкам, каждый из которых характеризуется уникальной грамматической системой и фонетическими особенностями.

Традиционное изучение иностранного языка связано с преодолением трудностей, к которым относятся не только освоение грамматических структур, но и развитие спонтанной речи. Наблюдается противоречие: многие успешно справляются с письменными заданиями, но испытывают сложности в устной коммуникации. Это указывает на необходимость поиска новых педагогических подходов.

Рефлексивные практики представляют перспективное направление, поскольку позволяют осознанно подходить к процессу обучения. Эти практики являются ядром рефлексивного управления, которое, в отличие от традиционного, требует постановки обучающегося в позицию активного субъекта собственной учебно-познавательной деятельности и развития у него способности к самоуправлению [3, с. 75]. Через систематический анализ успехов и трудностей развивается способность к саморегуляции и самокоррекции, что является условием формирования автономии. Кроме того, рефлексия способствует установлению связей между теорией и практикой.

Теоретической основой подхода выступают принципы конструктивистской педагогики, где знания конструируются обучающимися в процессе познавательной деятельности. Постоянный анализ учебного опыта приводит к более осознанному усвоению материала. В контексте иностранного языка рефлексия позволяет проанализировать собственный процесс мышления. С одной стороны, она служит средством его самоорганизации, с другой – способом достижения осознанных действий. Всё это способствует оптимизации процесса обучения [1, с. 20].

Важный аспект – развитие метакогнитивных умений, включающих планирование и оценку учебной деятельности. Обучающийся может выявить ошибки своего мышления в восприятии информации и на основе этого поменять подход к обучению: подобрать новые подходы к решению задач, выбрать новые стратегии учебной деятельности [4, с. 414]. Эти умения особенно значимы при изучении языка, где необходимо контролировать несколько аспектов одновременно: грамматическую правильность, лексическую точность, фонетическое оформление и уместность высказывания.

С психологической точки зрения рефлексивные практики снижают языковой барьер и способствуют преодолению страха ошибки. Систематический анализ достижений помогает адекватно оценивать прогресс и формировать позитивное отношение к обучению.

Основной методики становится работа с аутентичными материалами, начинающаяся с анализа грамматических структур в реальном контексте. Обучающиеся выявляют случаи употребления изучаемых конструкций и анализируют их функциональное назначение, что помогает понять коммуникативную цель грамматических явлений.

На начальном этапе работы обучающиеся систематизируют грамматические явления, анализируя их употребление в разных контекстах. Это способствует пониманию функциональных различий между схожими грамматическими формами.

При переходе к аудированию развиваются рефлексивные навыки через фонетический анализ. Прослушивание речи носителей позволяет сравнивать особенности произношения с собственной артикуляцией.

Для развития фонетических навыков используются упражнения с записью и анализом собственной речи. Такой подход не только улучшает произносительные навыки, но и развивает фонетический слух.

Для успешной интеграции рефлексивных практик в учебный процесс была разработана система упражнений, охватывающая все аспекты изучения иностранного языка. Организация работы на каждом этапе обучения представлена в таблице 1.

Таблица 1

Система рефлексивных упражнений по аспектам языка

Аспект языка	Этап работы	Рефлексивные приемы	Формы контроля
1	2	3	4
Грамматика	Начальный. Отработка базовых конструкций по принципу «от простого к сложному»	1. Составление диалогов с целевыми конструкциями. 2. Анализ готовых диалогов. 3. Объяснение выбора грамматических форм	Самопроверка по эталону. Взаимопроверка в парах
	Продвинутый. Работа со сложными грамматическими явлениями	1. Анализ ситуационных карточек. 2. Сравнительный анализ конструкций (ответы на рефлексивные вопросы)	Анализ эффективности стратегий
Лексика	Базовый. Расширение словарного запаса	1. Создание ассоциативных карт. 2. Группировка по смысловым связям	Лексические диктанты. Тесты на употребление

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
	Продуктивный. Активное использование лексики	1. Составление предложений и мини-текстов. 2. Работа с фразеологизмами. 3. Анализ аутентичных примеров	Мониторинг употребления в речи. Анализ ошибок
Фонетика	Артикуляционный. Работа с отдельными звуками	1. Сравнение с эталонным произношением. 2. Запись и анализ речи	Фонетические диктанты. Аудирование собственной речи
	Интонационный. Отработка моделей предложений	1. Анализ ритмических структур. 2. Сравнение с носителями языка	Запись и самоанализ. Экспертная оценка
Дискурсивные умения	Аналитический. Работа с текстовой композицией	1. Анализ готовых текстов. 2. Составление планов высказываний. 3. Редактирование собственных текстов	Оценка структурной целостности. Анализ связности
	Коммуникативный. Развитие диалогической речи	1. Парная работа. 2. Групповые обсуждения. 3. Ролевые игры	Наблюдение за взаимодействием. Анализ коммуникативных стратегий

Теоретический анализ и структура предлагаемой методики позволяют утверждать о её высокой эффективности в формировании коммуникативной компетенции [2, с. 45]. Систематическое использование рефлексивных приемов направлено не только на формирование прочных языковых навыков, но и на развитие способности к самостоятельному анализу речевой деятельности, а также умений аргументации, размышления и осознанного формирования собственной позиции [2, с. 46].

Таким образом, к основным преимуществам методики можно отнести: осознанное усвоение материала; формирование метакогнитивных умений; снижение психологических барьеров в коммуникации; перенос навыков в реальные ситуации общения. Реализуемый подход полностью соответствует современным тенденциям образования, ориентированным на развитие личности обучающегося. В качестве перспектив дальнейшего исследования рассматриваются: разработка дифференцированных программ с учетом возрастных особенностей и уровня владения языком; создание цифровых инструментов для поддержки рефлексивной деятельности; сравнительный анализ эффективности методики при обучении разным иностранным языкам.

#### Список литературы

1. Бганцева И.В. Использование рефлексии в процессе иноязычной коммуникативной подготовки студентов неязыкового вуза на основе методической компрессии / И.В. Бганцева // Современное педагогическое образование. – 2018. – С. 19–25.
2. Джига Н.Д. Интегративно-рефлексивный подход к развитию и саморазвитию студента / Н.Д. Джига // Акмеология. – 2011. – С. 39–46.
3. Дюков В.М. Рефлексивно-деятельностная педагогика: пути и возможности / В.М. Дюков, Г.С. Пьянкова // Образовательная политика. – 2011. – С. 72–80.
4. Магомедова А.Х. Развитие метакогнитивных умений у обучающихся посредством создания метакогнитивной образовательной среды / А.Х. Магомедова, Л.К. Парсиева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – С. 413–415.
5. Медведева Л.В. Личностно-ориентированный подход в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей / Л.В. Медведева, Ю.Н. Куличенко // Artium Magister. – 2018. – С. 35–39.

## АДАПТИВНЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ СИСТЕМЫ НА ОСНОВЕ ИИ: КАК ТЕХНОЛОГИИ ПОДСТРАИВАЮТСЯ ПОД УЧЕНИКА

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос роли ИИ в создании адаптивных обучающих систем, способных персонализировать образовательный процесс под индивидуальные особенности учащегося. Анализируются компоненты интеллектуальных обучающих систем: экспертные механизмы, агенты обучающегося, практические инструменты и их реализации в условиях современной школы. Поднят вопрос этических и регуляторных аспектов внедрения ИИ в образование, необходимость педагогического сопровождения технологических решений. Автор делает вывод, что ИИ выступает в роли помощника педагога, а не его замены, сохраняя за человеком приоритет в ценностном содержании образования.

**Ключевые слова:** адаптивное обучение, искусственный интеллект, интеллектуальные обучающие системы, персонализация, экспертные системы, этика ИИ, образовательные технологии.

Современное образование находится на пересечении глубоких социальных трансформаций и технологических прорывов, среди которых особое место занимает искусственный интеллект (ИИ). Внедрение в образовательную сферу перестало быть будущим, так как ИИ сегодня формирует новые форматы взаимодействия между учащимся и учебным контентом, между педагогом и образовательной средой. Одним из наиболее значимых направлений выступают адаптивные обучающие системы, способные в реальном времени анализировать поведение учащегося, оценивать его уровень знаний, выявлять когнитивные предпочтения и на этой основе персонализировать весь образовательный процесс. Такие системы предлагают пользователю разный контент – они моделируют индивидуальную образовательную траекторию, соответствующую текущим потребностям и темпу усвоения материала, эмоциональному состоянию обучающегося.

Адаптивность в образовании – понятие не новое, однако её техническая реализация на основе ИИ придаёт ему другой статус. Ранее адаптация ограничивалась возможностями педагога или структурой учебного пособия (например, выбор заданий по уровню сложности), то современные интеллектуальные компьютерные обучающие системы (ИКОС) способны к динамической и алгоритмически управляемой адаптации, в которой каждый шаг учащегося влияет на следующий этап обучения. Основой таких систем служат экспертные механизмы и машинное обучение, которые обеспечивают как диагностическую, так и прогностическую функцию – система предугадывает вероятные ошибки, предлагает профилактические материалы, корректирует последовательность изучения тем и адаптирует форму подачи контента (текст, видео, интерактивное моделирование и т. д.) [2].

«Центральным элементом ИКОС является агент обучающегося – программная модель, которая отражает текущий уровень знаний, мышления, мотивацию, когнитивные ограничения учащегося. Она постоянно обновляется на основе анализа его действий: ответов на вопросы, времени, затраченного на выполнение заданий, количества попыток, последовательности кликов и т. д. Совместно с агентом формирования индивидуальной траектории и агентом оценки компетенций, агент обучающегося обеспечивает непрерывную обратную связь и корректировку учебного маршрута» [1]. Обучение становится не линейным и жёстко заданным, оно преобразуется в гибкий и открытый процесс, где учащийся не пассивный, а активный соучастник собственного развития.

На сегодняшний день полноценные ИКОС с глубокой интеграцией ИИ редко применяются в массовой школьной практике. Как отмечает Селезнева Н.Н., «основными барьерами остаются высокая стоимость разработки, отсутствие единых стандартов представления контента, а также этические и правовые риски, связанные с обработкой персональных данных и возможной дискриминацией на основе алгоритмических решений» [3]. В этих условиях адаптивное обучение реализуется через готовые инструментальные платформы, которые, хотя и не являются полностью интеллектуальными системами, предоставляют педагогу широкие возможности для вариативной организации учебной деятельности. Например, платформа *Sterik* позволяет создавать онлайн-курсы по программированию на множестве языков, автоматически проверять задания и анализировать прогресс учащихся. Московская электронная школа (МЭШ) предлагает готовые сценарии уроков, которые можно использовать на этапах мотивации, объяснения или рефлексии. Google Формы дают возможность быстро диагностировать уровень усвоения теории и варьировать задания в зависимости от результатов. Эти инструменты, по совокупности своих функций, приближают реальный учебный процесс к идеалу адаптивного обучения, особенно в условиях ограниченных технических и временных ресурсов учителя [3].

Безусловно, что в контексте внедрения ИИ в образование требуется этическая оценка. «Искусственный интеллект, как ядро цифровых технологий, оказывает двойственное влияние на благополучие участников образовательного процесса. С одной стороны, цифровое обучение повышает гиб-

кость, доступность и персонализацию, что положительно влияет на баланс между учёбой и личной жизнью» [1]. С другой – оно может негативно сказываться на психологической безопасности, социальных связях и эмоциональном благополучии, особенно у студентов, которые испытывают дефицит живого общения в условиях гибридного формата [1]. Особенно тревожным представляется использование технологий распознавания эмоций в образовательных учреждениях. В «Законе об искусственном интеллекте» Европейского союза (2024 г.) запрещено «применение ИИ для определения эмоций учащихся, поскольку это нарушает их право на приватность и может создавать атмосферу постоянного контроля и тревожности» [4]. В России, несмотря на наличие комплекса национальных стандартов (ГОСТ Р 59895-59900, 70944-70951), регулирующих применение ИИ в образовании, эти требования носят рекомендательный, а не обязательный характер, что создаёт правовой вакуум и повышает риски неконтролируемого внедрения потенциально опасных технологий [4].

В-первую очередь, необходимо педагогическое сопровождение адаптивных систем. Ии не должен заменять учителя – он должен выступать в роли интеллектуального ассистента, берущего на себя рутинные функции: проверку заданий, сбор аналитики, подбор дополнительных материалов. Это освобождает педагога для выполнения задач, воспитания, развития критического мышления, поддержки личностного роста, установления диалога и создания атмосферы доверия. Как отмечает Измайлова М.А., «приоритет в целеполагании и смыслах образования должен сохраняться за человеком» [1].

Применение ИИ в обучении требует пересмотра методик оценки знаний. «Если чат-боты, подобные ChatGPT, способны генерировать эссе и рефераты среднего качества, легко проходящие антиплагиат, то традиционные формы контроля теряют свою валидность» [4]. Перед педагогом стоит задача перехода к аутентичным формам оценки: устным ответам, защите проектов, решению кейсов, рефлексии собственного опыта. «Искусственный интеллект при этом может стать инструментом стимулирования когнитивной активности: он может предлагать учащимся сложные, неоднозначные задачи, требующие критического осмысления, анализа множества источников и аргументированной позиции» [4].

Адаптивные обучающие системы на основе ИИ представляют собой важный инструмент трансформации образования, способный обеспечить глубокую персонализацию, повышение мотивации и эффективности обучения, но их внедрение должно происходить в рамках чёткой этической, правовой и педагогической рамки. Важное условие успешной интеграции ИИ в образование – это сохранение гуманистической парадигмы: технологии должны служить человеку, а не наоборот. Только при таком подходе искусственный интеллект сможет стать не угрозой, а реальным помощником в построении инклюзивной, гибкой и ориентированной на личность образовательной среды будущего.

#### **Список литературы**

1. Измайлова М.А. Роль искусственного интеллекта в построении адаптивной образовательной среды / М.А. Измайлова // КиберЛенинка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-iskusstvennogo-intellekta-v-postroenii-adaptivnoy-obrazovatelnoy-sredu> (дата обращения: 05.12.2025).
2. Гриднев А.С. Особенности применения экспертных систем в интеллектуальных компьютерных обучающих системах / А.С. Гриднев, Л.В. Гаев // КиберЛенинка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-primeneniya-ekspertnyh-sistem-v-intellektualnyh-kompyuternyh-obuchayuschih-sistemah-1> (дата обращения: 04.12.2025).
3. Селезнева Н.Н. Критерии определения инструментальных программных средств разработки образовательных ресурсов и изданий для применения адаптивной технологии обучения программированию / Н.Н. Селезнева // КиберЛенинка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-opredeleniya-instrumentalnyh-programmnyh-sredstv-razrabotki-obrazovatelnyh-resurov-i-izdaniy-dlya-primeneniya-adaptivnoy> (дата обращения: 05.12.2025).
4. Зажигалкин А.В. Регулирование искусственного интеллекта в образовании / А.В. Зажигалкин, Т.Т. Мансуров, О.В. Мерцков // КиберЛенинка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/regulirovanie-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovanii> (дата обращения: 06.12.2025).
5. Кинтонова А.Ж. Искусственный интеллект в образовании / А.Ж. Кинтонова, Б.Б. Сулейманова, А.К. Шаньгбаева // КиберЛенинка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-2> (дата обращения: 06.12.2025).

## СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ДОРОЖНАЯ КАРТА КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос социального партнёрства как ключевого механизма развития гетерогенной образовательной среды, обеспечивающего интеграцию ресурсов и расширение возможностей межведомственного взаимодействия. На основе анализа современных исследований раскрываются цели, уровни, принципы и условия социального партнёрства, а также его значение для компенсации рисков гетерогенности. Представлена дорожная карта как инструмент стратегического управления партнёрскими процессами, включающая этапы реализации и основные направления.

**Ключевые слова:** социальное партнерство, дорожная карта, гетерогенная образовательная среда, межсекторное взаимодействие, инклюзивная педагогика.

Современная система образования функционирует в условиях выраженной гетерогенности, обусловленной многообразием социальных, культурных, когнитивных и психофизиологических характеристик обучающихся. Как отмечает И.Н. Воронкова, гетерогенная среда требует гибких управленческих моделей, обеспечивающих индивидуализацию образовательных траекторий и равный доступ к возможностям образования [1].

Решение этих задач возможно при условии эффективного социального партнёрства, которое, по мнению Т.Н. Симаковой, Н.В. Гаранжи и М.В. Никитина, обеспечивает интеграцию ресурсов различных социальных институтов и расширяет воспитательный и социальный потенциал образовательной среды [4; 5].

Сегодня социальное партнёрство рассматривается не только как социальный институт, но и как управленческая стратегия, направленная на оптимизацию образовательных процессов и поддержку развития личности в условиях разнообразия [3; 7]. В этом контексте усиливается значимость дорожной карты как инструмента стратегического управления межведомственным и межсекторным взаимодействием.

Согласно исследованиям Т.Н. Симаковой, Н.В. Гаранжи, Н.Н. Либоракиной, М.В. Никитина, социальное партнёрство обладает устойчивыми признаками: кооперативностью, ресурсной интеграцией, социально-педагогической направленностью, многоуровневостью и проектным характером взаимодействия [4–6].

Исходя из данных подходов, социальное партнёрство определяется как устойчивая система координированных действий субъектов образовательной и социальной среды, направленных на достижение согласованных целей развития личности и оптимизацию образовательных процессов за счёт интеграции ресурсов и механизмов межведомственного взаимодействия.

Гетерогенная образовательная среда понимается как вариативное пространство, включающее обучающихся с разными образовательными потребностями, способами восприятия информации и уровнями социализации [1; 5]. Среди основных рисков гетерогенной среды выделяются дифференциация образовательных достижений, ограниченность доступа к качественным ресурсам, снижение социальной включённости, вероятность социальной изоляции отдельных групп обучающихся и дефицит кадровых и социальных ресурсов. Социальное партнёрство становится механизмом, компенсирующим данные риски через расширение взаимодействий и ресурсное дополнение возможностей образовательных учреждений [6].

Дорожная карта в научной литературе рассматривается как инструмент стратегического управления, обеспечивающий поэтапное развитие образовательных процессов и партнёрских взаимодействий [7]. В контексте социального партнёрства дорожная карта обеспечивает системность сотрудничества, адресность работы с разными категориями обучающихся, интеграцию ресурсов, управление рисками, а также организацию мониторинга и оценки результатов.

Цели социального партнёрства в образовании направлены на поддержку развития личности обучающихся и оптимизацию образовательного процесса путем согласования действий различных субъектов образовательной и социальной среды. Соответственно, цель дорожной карты определяется как создание условий для успешного развития каждого обучающегося через координацию деятельности участников партнёрского взаимодействия и расширение ресурсного обеспечения образовательного процесса. Задачи дорожной карты включают повышение педагогической культуры семей, поддержку детей с особыми образовательными потребностями, развитие социальной активности, обеспечение профориентации и профилактики девиантного поведения.



Реализация социального партнёрства осуществляется на нескольких уровнях управления образованием. Внутришкольный уровень: педагоги, учащиеся, семьи, специалисты СППС. Районный/городской уровень: отделы образования, СПЦ, ИДН, ТЦСОН, НКО. Региональный уровень: областные управления образования, профильные организации. Республиканский уровень: Министерство образования, вузы, общественные объединения. Межсекторный уровень: учреждения культуры, здравоохранения, предприятия, бизнес-структуры. Стратегический уровень: сетевые, межведомственные, долгосрочные проекты.

Эффективность дорожной карты определяется соблюдением ключевых принципов социального партнёрства: равноправия, взаимной выгоды, доверия, компетентности и ответственности. Их реализация обеспечивается через партнёрское мышление, ресурсную взаимодополняемость, гибкость и устойчивость взаимодействия [3].

Алгоритм внедрения дорожной карты соотносится с моделью социального партнёрства, представленной О.М. Дементьевой и Г.Н. Ковалёвым, и включает 11 этапов: анализ, выбор партнёров, целеполагание, планирование, ресурсное обеспечение, реализацию, мониторинг, оценку, корректировку, подведение итогов и пролонгацию результатов [6]. Такая логика обеспечивает управляемость и возможность измерения эффекта партнёрских инициатив.

Практическая реализация дорожной карты осуществляется по нескольким ключевым направлениям.

1. Просветительское (взаимодействие организаций образования с законными представителями несовершеннолетних, направленное на формирование у учащихся системы знаний, умений и ценностей, способствующих всестороннему развитию личности в рамках современного образовательного процесса, основная цель – создание условий для гармоничного развития личности и успешной социализации учащихся).

2. Образовательное (взаимодействие учреждений дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего образования с учреждениями дополнительного образования детей и молодежи, дополнительного образования взрослых, образовательными центрами, образовательными курсами и т. д., основная цель – развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства).

3. Профориентационное (взаимодействие учреждений образования с организациями и предприятиями сферы экономики, основная цель – ориентация школьников на профессии и специальности, необходимые городу, региону, стране (сохранение и закрепление молодых кадров (специалистов) в экономически важных сферах деятельности)).

4. Социально-педагогическое (взаимодействие учреждений дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего образования с органами опеки и попечительства, местными исполнительными и распорядительными органами власти, комиссией по делам несовершеннолетних, органами внутренних дел, инспекцией по делам несовершеннолетних и службами профилактики, социально-педагогическими учреждениями (социально-педагогические центры, детские социальные приюты), основная цель – защита прав и интересов несовершеннолетних, социальная, педагогическая, психологическая реабилитация несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации).

5. Воспитательно-идеологическое (взаимодействие учреждений образования с государственными органами, общественными объединениями и организациями, основная цель – ориентация школьников на контекст идеологии белорусского государства, где особое место занимают государственный суверенитет, национальный интерес, национальная безопасность, социальная справедливость, экономическое благосостояние, развитие гражданского общества).

6. Научное (взаимодействие учреждений образования с организациями различной организационно-правовой формы, основная цель – реализация научной деятельности посредством создания лабораторий, филиалов при учреждениях образования для осуществления научных заказов, развитие научного потенциала учащейся молодежи).

7. Кадровое (взаимодействие учреждений общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего образования с организациями и предприятиями сферы экономики, основная цель – улучшение портрета профессии посредством реализации стажировок и практик. Подготовка специалистов, востребованных государством).

Совокупность данных направлений формирует комплексный, системный подход к развитию социального партнёрства, обеспечивая адаптивную, ресурсно насыщенную и ориентированную на личностное развитие обучающихся гетерогенную образовательную среду.

Социальное партнёрство является ключевым механизмом развития гетерогенной образовательной среды, обеспечивая интеграцию ресурсов и расширение возможностей взаимодействия социальных институтов. Дорожная карта позволяет структурировать эти процессы, обеспечивая их системность, адресность и управляемость. Реализация партнёрства по основным направлениям способствует повышению качества образования, социальной включённости и личностного развития обучающихся. Представленная дорожная карта может служить практическим инструментом для

учреждений образования и основой для дальнейших исследований в области управления образованием и межведомственного взаимодействия.

**Список литературы**

1. Воронкова И.Н. Гетерогенность образовательной среды и её влияние на подготовку педагогов / И.Н. Воронкова. – М.: Педагогика, 2020. – 48 с.
2. Иванова Е.А. Методические компетенции будущего педагога: теоретический анализ / Е.А. Иванова. – СПб.: Наука, 2018. – 67 с.
3. Кузнецова Т.В. Инновационные технологии подготовки педагогов в гетерогенной среде / Т.В. Кузнецова // Педагогика XXI века. – 2022. – №1. – С. 88–96.
4. Никитин М.В. Социальное партнёрство в образовании и рынке труда / М.В. Никитин // Вестник высшей школы. – 2019. – №4. – С. 22–30.
5. Петрова А.С. Индивидуализация образовательного процесса в условиях разнообразия контингента / А.С. Петрова // Педагогические науки. – 2021. – №2. – С. 45–52.
6. Сидорова Н.П. Социальная интеграция школьников через партнерские проекты / Н.П. Сидорова // Социальная педагогика. – 2020. – №3. – С. 112–121.
7. Соколова М.В. Дорожная карта как инструмент системного управления образовательными процессами / М.В. Соколова // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – №5. – С. 14–22.

**Бычек Инга Владимировна**

канд. техн. наук, доцент

УО «Белорусский государственный университет  
информатики и радиоэлектроники»  
г. Минск, Республика Беларусь

## **ПЕРВОЕ ЗАНЯТИЕ ПО ХИМИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ**

***Аннотация:** автор отмечает, что в современном техническом вузе дисциплина «Химия» сталкивается с проблемой низкой учебно-профессиональной мотивации студентов, воспринимающих ее как непрофильную, что негативно сказывается на качестве подготовки будущих инженеров и требует поиска эффективных педагогических решений. В статье представлен комплексный подход к организации первых занятий по химии, включающий первую лекцию, раскрывающую профессиональную значимость дисциплины, разработку и внедрение детализированных памяток для лабораторных и практических занятий, использование интерактивных заданий, проведение входного тестового контроля для диагностики базовых знаний. Разработанная методика проведения первых занятий способствует созданию позитивного эмоционального фона и формированию осознанной мотивации к изучению дисциплины. Системная организация учебного процесса с первого дня снижает психоэмоциональную напряженность в период адаптации, приучает студентов к академической дисциплине и самостоятельности, что в конечном итоге положительно влияет на успеваемость и создает прочную основу для освоения последующих профессиональных дисциплин.*

***Ключевые слова:** первое занятие по химии, учебно-профессиональная мотивация, адаптация, качество образования, методы обучения.*

Качество подготовки современных специалистов неразрывно связано с формированием устойчивой учебно-профессиональной мотивации, которая напрямую влияет на успешность усвоения знаний и профессиональную подготовку будущего инженера. Сегодня от специалиста требуются не только глубокие специальные знания, но и широкий кругозор, способность к быстрой адаптации к изменениям в науке и технике. Ему нужны базовые знания, проблемное, аналитическое мышление, социально-психологическая компетентность, высокая интеллектуальная культура.

Фундаментом для подготовки таких специалистов служат естественнонаучные дисциплины. Химия наряду с математикой и физикой формирует основу теоретической подготовки студентов для изучения общетехнических и специальных дисциплин. Ее роль в системе высшего технического образования обусловлена тем, что любая отрасль материального производства имеет дело с веществами и их превращениями. Таким образом, изучение химии в техническом вузе является не только компонентом профессионального образования, но и важной частью формирования мировоззренческой культуры личности.

В настоящее время у значительной части абитуриентов, выбирающих технические специальности, отмечается низкий уровень учебно-профессиональной мотивации к изучению дисциплины «Химия», которая зачастую воспринимается как непрофильная и не нужная для обучения в вузе. Усугубляет ситуацию то, что большой объем теоретического материала необходимо освоить в течение семестра за ограниченное число аудиторных часов. В этих условиях первостепенное значение

приобретает методическая организация учебного процесса, способная решить обозначенные проблемы. Особую роль играет первое занятие по предмету, которое является определяющим для всего последующего учебного процесса.

Проблема построения первого занятия по химии для студентов-первокурсников заключается в необходимости сделать его не только информативно насыщенным, но и лично значимым. Важность первой встречи студентов с преподавателем определяется ее ролью в формировании первого впечатления, которое в дальнейшем оказывает существенное влияние на весь ход педагогического взаимодействия.

Проведение первого занятия по химии имеет свои особенности, которые определяются его форматом. Первая лекция призвана сформировать общее представление о дисциплине и мотивировать аудиторию, в то время как первые практическое и лабораторное занятия фокусируются на организационных аспектах и отработке нормативов учебной деятельности. Время, уделенное организационным вопросам на первых занятиях, значительно упрощает взаимодействие со студентами в дальнейшем.

Наиболее действенным средством влияния на студентов является первая лекция, поскольку все другие формы учебных занятий связаны с лекцией, чаще всего следуют за ней, опираются на нее содержательно и тематически [1, с. 36]. Первая встреча преподавателя с аудиторией определяет эмоциональный фон образовательного процесса в ходе обучения, который позволяет в дальнейшем сформировать у обучающихся устойчивый интерес к дисциплине. Формирование такой заинтересованности является фундаментальным условием для развития учебно-профессиональной мотивации.

Первая лекция не должна быть перегружена сухими организационными вопросами. Ее цель – показать значимость химии для будущей профессии студентов, продемонстрировать связь фундаментальных законов с реальными технологическими процессами в IT, радиоэлектронике, нанотехнологиях – тех областях, которые близки студентам технических специальностей. Кратко освещаются ключевые темы курса, его структура и система контроля, но основной акцент делается на формировании понимания «зачем это нужно».

С другой стороны, не менее важным для студентов является первое лабораторное занятие [2, с. 590]. Этот факт объясняется тем, что при небольшом количестве аудиторных часов, отводимых на лабораторный практикум, основная информационная нагрузка ложится на первое занятие. За одно четырехчасовое занятие студенты должны усвоить большой объем информации по организационной части лабораторного практикума, правила техники безопасности, ознакомиться с теоретическими основами и методикой эксперимента, а также выполнить первую лабораторную работу.

Для оптимизации этого процесса и снятия излишнего когнитивного напряжения у первокурсников автором разработаны специальные памятки для первого занятия. Весь необходимый организационный материал сконцентрирован на одном двустороннем листе, что позволяет избежать ситуации, когда студент теряется в большом объеме методических рекомендаций. Важные моменты памятки, на что нужно обратить особое внимание, выделены жирным шрифтом, подчеркиванием или курсивом. В памятке структурно представлена следующая информация: ФИО преподавателя; требования техники безопасности в химической лаборатории; план-график лабораторных занятий на весь семестр; подробный алгоритм действий студента при пропуске занятия; требования к защите выполненных работ; перечень необходимых материалов для каждого занятия; домашние задания к каждой лабораторной работе на весь семестр. Такой подход не только дисциплинирует, но и учит студентов основам академического планирования и самоорганизации, компенсируя часто отсутствующие у выпускников школ элементарные навыки учебной деятельности.

В отличие от лабораторных занятий, практические занятия направлены на углубленное изучение дисциплины и формирование навыков решения расчетных и качественных задач. Традиционно первое занятие посвящено ознакомлению с планом работы в семестре и правилами оформления задач, выдаче вариантов домашних заданий. В плане-графике практических занятий помимо темы занятия и даты его проведения указаны названия методических пособий для работы на практических занятиях и решения домашних заданий. Для практических занятий используется памятка, аналогичная лабораторной.

Для усиления мотивации и демонстрации практической значимости химии с самого начала курса автор внедряет в структуру первого практического занятия интерактивные задания. После решения основных организационных вопросов студентам предлагается выполнить короткое групповое задание. Например, для инженерных специальностей, связанных с радиоэлектроникой, задание может быть сформулировано так: «Используя предоставленные справочные данные по электропроводности веществ, распределите следующие материалы (медь, оксид алюминия, кремний, хлорид натрия, германий) на три группы: проводники, полупроводники, диэлектрики. Обоснуйте, в устройствах какой отрасли радиоэлектроники может применяться каждый материал».

Работа в группах в течение 10–15 минут позволяет сразу включить студентов в активную деятельность, наладить коммуникацию внутри группы и показать прямую связь химических свойств веществ с их будущей профессией. Обсуждение всей группой полученных результатов закрепляет этот эффект. Данный методический прием требует от преподавателя не только глубоких предметных знаний, но и умения быстро организовать учебный процесс и вовлечь в него студентов [3, с. 261].

Для объективной оценки стартового уровня знаний и выявления пробелов в школьной подготовке на первом занятии проводится входной контроль знаний студентов в форме тестирования [4, с. 417]. Тест включает 10 заданий по ключевым разделам школьной программы по химии: «Атомно-молекулярное учение», «Основные классы неорганических соединений», «Растворы электролитов», «Окислительно-восстановительные реакции». На выполнение отводится 7–10 минут. Результаты теста обрабатываются, и на их основе выстраивается система корректирующих мероприятий: даются рекомендации по повторению определенных тем, предлагаются дополнительные консультации и дифференцированные задания. Это позволяет нивелировать разрыв в базовой подготовке студентов и создать более равные стартовые условия для обучающихся.

Вся учебно-методическая поддержка курса (учебные пособия, лабораторные практикумы, справочные материалы) размещена в системе электронного обучения Moodle БГУИР. Навигация для их поиска подробно расписана в памятках, что помогает первокурсникам быстро адаптироваться к цифровой образовательной среде университета.

Представленный комплексный подход к организации первого занятия по химии, включающий системно выстроенную структуру лекции, подробные памятки для лабораторных и практических занятий, внедрение интерактивных заданий на практических занятиях и использование входного контроля, доказал свою эффективность в педагогической практике. Данная методика способствует созданию позитивного эмоционального фона, снижению психоэмоциональной напряженности в период адаптации, формированию осознанной мотивации к изучению дисциплины. Системное предъявление требований и четкая организация учебного процесса с первых дней обучения приучают студентов к академической дисциплине и самостоятельности, что в конечном итоге положительно сказывается на успеваемости и позволяет достичь главной цели – научить студентов учиться, обеспечив прочную основу для освоения последующих профессиональных дисциплин.

#### Список литературы

1. Бычек И.В. Методические приемы усиления мотивации изучения непрофильной дисциплины / И.В. Бычек // Мастерство педагога: от вопросов к решениям: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 30 октября 2020 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020. – С. 36–38. EDN OBDVRZ
2. Бычек И.В. Оптимизация обучения химии в техническом университете в аспекте обеспечения качественного образования / И.В. Бычек, Л.В. Ясюкевич // Образование в интересах будущего: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 6 декабря 2024 г.). – Минск: РИВШ, 2025. – С. 590–593.
3. Зайцев О.С. Методика обучения химии: Теоретический и прикладной аспекты: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Зайцев. – М.: Владос, 1999. – 384 с.
4. Ясюкевич Л.В. Оценка стартового уровня подготовки обучающихся при изучении непрофильной дисциплины / Л.В. Ясюкевич, И.В. Бычек // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – №4, ч. 2. – С. 417–421. EDN VWQDQV

**Вартевян Кристина Георгиевна**

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## РОЛЬ ЦИФРОВИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ. ВЛИЯНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ НА УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС И МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос роли цифровизации в современном образовании и влияния цифровых технологий на учебный процесс и методы преподавания. Анализируются основные направления внедрения информационно-коммуникационных технологий, способствующих повышению доступности и качества образования, индивидуализации учебного процесса и расширению коммуникативных возможностей. Особое внимание уделяется цифровым платформам, онлайн-обучению и использованию мультимедийных материалов, что способствует вовлечению учащихся и развитию их цифровой грамотности как ключевого навыка XXI века. Обсуждаются преимущества и недостатки, а также перспективы цифровизации образовательного процесса.

**Ключевые слова:** цифровизация, система образования, образование, цифровое образование, цифровые технологии.

В современном обществе все большее значение приобретает внедрение цифровых технологий в образование. Это становится основным фактором конкуренции между учебными заведениями. Автоматизация бизнес-процессов, использование цифровых университетов и передовых технологий в образовании, а также популяризация дистанционного обучения способствуют улучшению качества образовательных услуг и обогащению образовательного опыта.

На сегодняшний день, неотъемлемой практикой стало использование и применение цифровых технологий в образовании на всех стадиях образовательной деятельности и уровнях управления.

Цифровая трансформация образования предполагает расширение и улучшение использования информационных технологий в образовательном процессе и является одним из стратегических направлений развития. К важным аспектам цифровизации образования можно отнести: адаптивность, доступность и гибкость образовательных программ под потребности обучающихся, которые способны организовать подход к каждому.

*Основные преимущества цифровизации образования.*

1. Увеличение доступности образования. Различные вебинары, онлайн-курсы, мастер-классы, электронные учебники и другие цифровые платформы, дают огромную возможность получать знания в удобном месте и в удобное время.

2. Индивидуальность обучения. Благодаря анализу данных и алгоритмам machine learning, у педагогов появляется возможность больше понимать потребности каждого студента, узнавать их интересы, и адаптировать учебные материалы в соответствии с их уровнем знаний.

3. Развитие самообучения. Каждый учащийся пытается находить знания самостоятельно: поиск информации, её анализ, отсеивать ненужное, выделять суть.

4. Повышение мотивации у учащихся. Материал подаётся в более интересном и удобном формате, его легче освоить, чем при традиционном подходе.

5. Улучшенная коммуникация в обучении. Благодаря цифровым технологиям процесс взаимодействия и общения между преподавателями и учениками становится легче и быстрее.

6. Развитие цифровой грамотности. У учеников начинает развиваться критическое мышление, а также аналитические способности, т. к. они начинают осваивать информацию посредством цифровых площадок.

*Основные недостатки цифровизации образования.*

1. Цифровые инструменты также могут привести и к отрицательным последствиям. Одно из таких последствий – плохая социализация в обществе. Больше всего это касается школьников. Компьютеризация образования становится причиной того, что дети начинают меньше общаться, взаимодействовать друг с другом, ведь на сегодняшний день, технологии заменяют общение в живую. Следовательно, ученики станут хуже адаптироваться в социуме, а это в свою очередь, нарушает развитие личности.

2. К недостаткам цифровизации относится – физическое состояние детей. Что очень важно, и имеет место быть. Длительное пребывание у экрана мониторов, недостаток подвижного образа жизни, постоянная работа с клавиатурой, – все это очень плохо влияет на человека, что, в свою очередь, приводит к ухудшению здоровья. Так, ухудшается зрение, плохо развивается опорно-двигательный аппарат, ухудшается мелкая моторика. Безусловно, у родителей появляется тревога за ребенка, что делать и как быть.

3. Может пострадать педагогика как процесс получения знаний, опыта. Преподавателей частично заменяют компьютерными программами, а ученики начинают все больше времени заниматься самостоятельно. Так как сейчас все доступно и более чем понятно. На любой вопрос, можно получить ответ в интернет-ресурсах. Тем самым, последствия могут быть неутешительными, это повлияет на то, что множество педагогов потеряют работу.

На самом деле, все вышеописанные недостатки нельзя назвать абсолютно точными – это только гипотезы. Для понимания, как именно цифровизация повлияет на процессы в образовательной среде, должно пройти несколько лет. Необходимо правильно выстроить работу, ее структуру, выработать схему, возможно негативных последствий и удастся избежать. Для этого, можно параллельно с цифровым обучением вводить дополнительные уроки, где ученики много двигаются. Это могут быть активные групповые игры в команде, чтобы восполнить недостаток общения в коллективе. Это сплотит учеников, и заставит задуматься, что все-таки общение в живую приносит больше пользы, чем дистанционно. А роль преподавателя при самостоятельном обучении станет более важной: у учащихся появится множество вопросов, и здесь педагога не заменит никакая программа.

В настоящее время цифровая трансформация системы образования представляет собой захватывающий и сложный процесс. Очень важно понимать, важность вовлечения всех участников образовательного процесса в цифровую образовательную среду, ведь это является значительным прогрессом вперед.

Цифровая трансформация образования – это процесс обновления, улучшения всех аспектов образования, начиная от организации учебного процесса и целей обучения, и заканчивая выбором оптимальных средств и методов обучения.

Целью этой трансформации является развитие у обучающихся компетенций, личных качеств, необходимых для успешного функционирования в цифровой эпохе.

*Какую пользу может принести цифровизация в образовании?*

Цифровизация делает образование более доступным и качественным. Благодаря цифровизации можно достигнуть следующих результатов.

1. Доступность образования.

Цифровые технологии позволяют расширить доступ к образованию, особенно для тех, кто находится в удаленных районах или по каким-либо причинам не может посещать занятия очно. Онлайн-курсы, вебинары, электронные учебники и другие цифровые ресурсы позволяют получать знания в любое время и в любом месте.

## 2. Интерактивное обучение.

Цифровые инструменты и ПО (программное обеспечение) позволяют создавать интерактивные и захватывающие учебные программы. Например, тесты с проверкой на плагиат и мгновенным пояснением ответа. Благодаря этому студенты могут проводить различные эксперименты, решать поставленные задачи и получать обратную связь, взаимодействовать с учебным материалом. Такой подход улучшает усвоение материала.

## 3. Улучшенная коммуникация в обучении.

Цифровые инструменты облегчают процесс общения между студентами и преподавателями. Электронная почта, онлайн-форумы, видеоконференции и другие средства связи позволяют быстро и легко обмениваться информацией, задавать вопросы и оперативно решать проблемы.

Пример: видеоконференция в Zoom, создается буквально за несколько минут и позволяет пообщаться на расстоянии, о важных и интересующих вопросах.

## 4. Развитие цифровой грамотности.

Благодаря цифровизации студенты учатся работать с информацией, новой техникой, развивают аналитическое и критическое мышление. Это важные навыки для успешной жизни в современном обществе, в котором большую роль играют цифровые технологии.

## 5. Простота организации образовательного процесса.

Цифровые технологии позволяют автоматизировать рутинные задачи, такие как ведение учета успеваемости, планирование занятий и оценивание студентов. Все это сможет помочь снять с преподавателей или кураторов часть организационных задач и освободить их время для более важной работы.

В целом и целом, цифровизация вносит громадные изменения в систему образования, делая ее более эффективной, современной и адаптированной к требованиям развития технологий и общества. Однако необходимо помнить, что любая технология является лишь инструментом для достижения поставленных целей, и успех образования все равно будет зависеть не только от качества преподавания и мотивации учащихся, но и от того, как этот материал преподносится. Только совместное использование традиционных и цифровых методов может привести к оптимальным результатам и обеспечить качественное образование для всех.

Стремительное развитие технологий существенно влияет на всю сферу образования, т. к. появляются новые возможности, что и вызывает изменения в традиционной системе обучения. Цифровизация уже проникла во все аспекты сферы образования, начиная от учебных материалов и методик преподавания и заканчивая организацией учебного процесса и оценкой успеваемости учеников. Важнейшим из преимуществ цифровизации образования является доступность образовательных ресурсов и информации. С появлением интернета и электронных учебных материалов, студенты получают возможность изучать новые знания в любое время и в любом месте. Это особенно актуально для тех, кто не имеет доступа к традиционным образовательным учреждениям или живет в удаленных регионах. Кроме того, цифровые технологии позволяют индивидуализировать образование и адаптировать его под потребности каждого ученика.

Цифровизация позволяет школьникам и студентам более глубоко погрузиться в реальный мир, особенно в современные технологии. На сегодняшний день, очень много развивающихся площадок, кружков, которые связаны с цифровыми технологиями. Ученики могут посетить их лично. Ходить на занятия, осваивать новые знания и новшества в мире цифровизации. Цифровизация образования является важным шагом, который открывает новые возможности для обучения и развития. Однако для успешной реализации цифровых технологий необходимо учитывать ряд вызовов и проблем, с которыми сталкивается система образования. Взвешенный и комплексный подход к внедрению технологий, и их интеграция с традиционными методами и развитие цифровых компетенций у всех участников образовательного процесса помогут максимально эффективно использовать потенциал цифровизации.

Подводя итог, хочется сказать, что процесс цифровизации системы образования необратим. Несмотря на то, что имеются недостатки и трудности перехода в цифровую среду, сейчас цифровое образование является попросту необходимым для человека. Естественно, полностью заменить традиционную систему образования на цифровую не получится, но большая часть образовательного процесса станет цифровым. И данный переход будет достаточно стремительным.

### *Список литературы*

1. Уваров А.Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования / А.Ю. Уваров // Исследователь/Researcher. – 2020. – №1–2(25–26).
2. Уваров А.Ю. На пути к цифровой трансформации школы / А.Ю. Уваров. – М.: Образование и информатика, 2020. – 120 с.
3. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов [и др.]; под науч. ред. В.И. Блинова – М.: Перо, 2021. – 98 с.
4. Бороненко Т.А. Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды / Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, В.С. Федотова // Перспективы науки и образования. – 2020. – №2(38). – С. 167–193.
5. Антонова Д.А. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений / Д.А. Антонова, Е.В. Оспенникова, Е.В. Спириин // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2021. – С. 5–37.

*Вишневский Владимир Валерьевич*

канд. пед. наук, доцент

Вольский военный институт материального обеспечения (филиал)  
ФГКВООУ ВО «Военная академия материально-технического  
обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева» Минобороны России  
г. Вольск, Саратовская область

## **ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ДРАЙВЕР ТРАНСФОРМАЦИИ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ КАДРОВ**

**Аннотация:** в статье рассматривается актуальная проблема внедрения технологий искусственного интеллекта в систему высшего образования Российской Федерации, с особым акцентом на трансформацию образовательных процессов в вузах и специфику подготовки военных кадров. Анализируются основные направления применения искусственного интеллекта в образовательной сфере, такие как персонализация обучения, автоматизация рутинных задач, разработка интеллектуальных систем оценки знаний, а также создание адаптивных образовательных платформ.

**Ключевые слова:** искусственный интеллект, военное образование, подготовка военных кадров, трансформация образования, персонализация обучения, адаптивные образовательные системы, интеллектуальные системы оценки, инновации в образовании, оборонно-промышленный комплекс.

Современный мир стремительно меняется под влиянием технологий, и искусственный интеллект становится одним из ключевых драйверов этих перемен. Образовательная сфера не остается в стороне, и российские вузы активно исследуют и внедряют ИИ-решения для повышения эффективности учебного процесса. Особое значение приобретает применение этих технологий в системе подготовки военных кадров, где точность, оперативность и индивидуальный подход играют критическую роль.

Российские университеты уже сегодня используют искусственный интеллект в различных аспектах своей деятельности, а именно:

- персонализация обучения. ИИ-платформы способны анализировать успеваемость студентов, выявлять их сильные и слабые стороны, а также предпочтения в обучении. На основе этих данных создаются индивидуальные образовательные траектории, подбираются соответствующие учебные материалы и задания. Это позволяет каждому студенту двигаться в своем темпе и максимально раскрывать свой потенциал;

- автоматизация рутинных задач. Искусственный интеллект может взять на себя проверку тестовых заданий, составление расписаний, управление библиотечными фондами и другие административные функции. Это освобождает преподавателей от рутины, позволяя им сосредоточиться на более творческих и педагогических задачах;

- интеллектуальные системы поддержки обучения. Чат-боты и виртуальные ассистенты могут отвечать на часто задаваемые вопросы студентов, предоставлять доступ к информации, помогать с навигацией по учебным материалам. Это обеспечивает круглосуточную поддержку и снижает нагрузку на преподавательский состав;

- аналитика образовательных данных. Искусственный интеллект позволяет собирать и анализировать большие объемы данных об учебном процессе. Это помогает выявлять тренды, оценивать эффективность образовательных программ, прогнозировать отсев студентов и принимать обоснованные управленческие решения;

- создание нового контента. Искусственный интеллект может использоваться для генерации учебных материалов, презентаций, тестовых заданий, а также для перевода и адаптации контента на разные языки.

Подготовка военных кадров предъявляет особые требования к качеству образования, оперативности принятия решений и адаптивности к меняющимся условиям. Искусственный интеллект открывает здесь широкие возможности.

1. Индивидуализированное обучение и развитие навыков:

- создание реалистичных симуляторов боевых действий, управления техникой, тактических маневров, где искусственный интеллект будет выступать в роли противника, моделировать различные сценарии и давать обратную связь. Это позволит курсантам отрабатывать навыки в безопасной среде, минимизируя риски;

- искусственный интеллект будет анализировать прогресс каждого курсанта, выявлять пробелы в знаниях и навыках, и предлагать персонализированные задания и материалы для их устранения. Это особенно важно для развития специфических военных компетенций;

- использование искусственного интеллекта для анализа поведения курсантов в командных упражнениях, выявления их сильных и слабых сторон в управлении, коммуникации и принятии решений, предоставляя рекомендации для развития.

2. Повышение эффективности обучения и оценки:

– искусственный интеллект может объективно оценивать выполнение тактических задач, точность стрельбы, скорость реакции в стрессовых ситуациях, что снижает субъективность и ускоряет процесс обратной связи;

– способность искусственного интеллекта анализировать данные о курсанте и прогнозировать его потенциал, а также выявлять факторы, которые могут привести к снижению успеваемости или другим проблемам. Это позволит своевременно принимать меры поддержки;

– искусственный интеллект может генерировать сложные и динамичные сценарии для отработки навыков в условиях, максимально приближенных к реальным боевым действиям, включая киберугрозы и информационные войны.

3. Поддержка принятия решений и оперативное реагирование:

– обработка с помощью искусственного интеллекта огромных массивов информации из различных источников (разведка, данные с датчиков, аналитические отчеты) для поддержки принятия решений командирами на всех уровнях;

– искусственный интеллект может предлагать оптимальные тактические решения, маршруты движения, варианты действий в зависимости от текущей обстановки;

– освоение с помощью искусственного интеллекта сложных систем вооружения и управления.

4. Развитие новых направлений подготовки:

– искусственный интеллект является неотъемлемой частью современных киберугроз и защиты. Подготовка специалистов в этой области с использованием искусственного интеллекта становится критически важной;

– обучение и управление с помощью искусственного интеллекта беспилотными летательными аппаратами, наземными роботами и другими автономными системами, которые все активнее применяются в современных вооруженных силах.

5. Анализ и прогнозирование угроз.

Очевидно, что внедрение искусственного интеллекта в современное образовательное пространство, особенно в военном секторе, несет в себе определенные вызовы для эффективности учебно-воспитательных процессов и благополучия всех субъектов образования, в их числе:

– необходимо разработать четкие этические нормы и правовые рамки для использования искусственного интеллекта, особенно в контексте принятия решений, связанных с безопасностью и жизнью людей;

– защита конфиденциальных данных курсантов и информации о военных разработках является первостепенной задачей;

– для разработки, внедрения и поддержки ИИ-систем требуются высококвалифицированные специалисты, как в области искусственного интеллекта, так и в военной педагогике;

– интеграция новых ИИ-решений с уже существующей инфраструктурой и учебными программами может быть сложной и затратной;

– как и в любой сфере, возможно сопротивление со стороны преподавателей и курсантов к новым технологиям, требующее грамотной разъяснительной работы и обучения;

– разработка и внедрение передовых ИИ-систем требует значительных финансовых вложений.

Таким образом, искусственный интеллект обладает трансформационным потенциалом для образовательного процесса в российских вузах, и особенно для системы подготовки военных кадров. Персонализация обучения, автоматизация рутинных задач, создание реалистичных симуляторов и поддержка принятия решений – все это позволит повысить качество подготовки, сократить сроки обучения и подготовить более компетентных и адаптивных специалистов. Однако для успешной реализации этого потенциала необходимо преодолеть существующие вызовы, связанные с этикой, безопасностью, кадрами и интеграцией. Инвестиции в исследования, разработку и обучение в области искусственного интеллекта в образовании, особенно в военном секторе, являются стратегически важными для обеспечения национальной безопасности и технологического суверенитета России. Будущее военного образования неразрывно связано с разумным и эффективным использованием технологий искусственного интеллекта.

*Список литературы*

1. Амиров Р.А. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования / Р.А. Амиров, У.М. Бидалова // Управленческое консультирование. – 2020. – №3. – С. 80–88. DOI 10.22394/1726-1139-2020-3-80-88. EDN XKTQTC

2. ГУУ адаптирует искусственный интеллект для российского образования // Официальный сайт ГУУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://guu.ru/guu-адаптирует-искусственный-интелл> (дата обращения: 27.11.2025).

3. Лучшева Л.В. Социальные проблемы использования искусственного интеллекта в высшем образовании: задачи и перспективы / Л.В. Лучшева // Научный Татарстан. – 2020. – №4. – С. 84–89. EDN GMNLMR

4. Павлюк Е.С. Анализ зарубежного опыта влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс в высшем учебном заведении / Е.С. Павлюк // Современное педагогическое образование. – 2020. – №1. – С. 65–72. EDN LANBOU

5. Постников С.В. Технологии искусственного интеллекта в образовательном процессе российских вузов и перспективы их применения в системе подготовки военных кадров / С.В. Постников // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2024. – №3 (101). – С. 19–25. EDN CAJUEA



*Гладкая Александра Сергеевна*  
студентка, старший лаборант  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край  
*Зайкова Наталья Николаевна*  
учитель  
МБОУ «СОШ №8 им. В.И. Хряева»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ 3–4 КЛАССОВ

**Аннотация:** в статье представлены результаты исследования эффективности применения игровых технологий в формировании финансовой грамотности у учащихся 3–4 классов. На основе анализа психолого-педагогических особенностей младших школьников разработан и апробирован комплекс игровых методик, включающий сюжетно-ролевые, дидактические и проектные игры. В ходе педагогического эксперимента доказана эффективность предложенного подхода, проявляющаяся в значительном повышении уровня когнитивного, поведенческого и ценностно-мотивационного компонентов финансовой грамотности.

**Ключевые слова:** финансовая грамотность, игровые технологии, младшие школьники, сюжетно-ролевые игры, педагогический эксперимент, образовательные результаты.

Финансовая грамотность в контексте начальной школы – это не упрощенная версия взрослого понимания, а качественно иное, специфическое личностное образование. Его сущность заключается в формировании у ребенка первичной финансовой картины мира и выработке на ее основе безопасных и рациональных моделей поведения в доступных ему экономических ситуациях [4]. Это базис, на котором в дальнейшем будут строиться более сложные экономические компетенции.

Цель формирования финансовой грамотности на данном этапе – не подготовка финансиста, а социализация ребенка: помощь в понимании экономических отношений в семье и обществе; развитие финансовой самостоятельности: в объемах, адекватных возрасту (управление карманными деньгами); формирование защитной функции: предупреждение финансовой безграмотности и связанных с ней рисков [7].

Для достижения этой цели необходима четкая структура, которую мы рассматриваем как единство трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, поведенческого и ценностно-мотивационного [1]. Их соотношение можно наглядно представить определенной структурой (Рисунок 1).

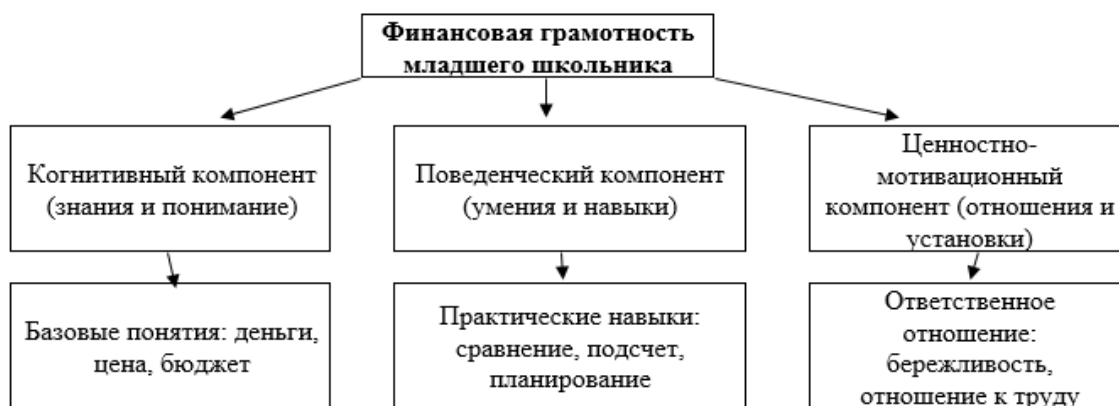


Рис. 1. Три взаимосвязанных компонента для формирования финансовой грамотности у учащихся младших классов

Психолого-педагогическое обоснование методики формирования финансовой грамотности у учащихся 3–4 классов требует референции к базовым закономерностям психического развития в младшем школьном возрасте, который в отечественной психологической школе традиционно рассматривается как сензитивный период для целенаправленного педагогического воздействия, направленного на становление ключевых компетенций [6]. Анализ возрастных особенностей детей 8–10 лет позволяет выделить комплекс характеристик, имеющих определяющее значение для проектирования образовательной деятельности в области финансовой грамотности (Таблица 1).

Основные психологические новообразования младшего школьного возраста

Сфера развития	Характеристика учащихся 3–4 классов	Педагогические импликации для формирования финансовой грамотности
Интеллектуальная сфера	Переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Развитие анализа, синтеза, сравнения. Способность к простейшим обобщениям	Необходимость визуализации финансовых понятий. Использование конкретных примеров из жизненного опыта. Поэтапное введение абстрактных понятий через практические действия
Мотивационная сфера	Преобладание внешних мотивов учения. Формирование познавательных интересов. Значимость эмоционального компонента обучения	Создание ситуаций успеха. Использование игровых методов. Связь учебного материала с реальными жизненными ситуациями
Эмоционально-волевая сфера	Развитие произвольности поведения. Неустойчивость эмоциональных реакций. Формирование саморегуляции	Четкая структура занятий. Поэтапное формирование финансовой дисциплины. Положительное подкрепление достижений

Учет выделенных психолого-педагогических особенностей позволяет сформулировать следующие принципы проектирования образовательной деятельности по формированию финансовой грамотности у учащихся 3–4 классов: принцип наглядности и предметной опоры, принцип связи с жизненным опытом ребенка, принцип постепенного перехода от коллективных к индивидуальным формам работы, принцип положительного эмоционального подкрепления, принцип диалогичности и создания ситуаций содержательного общения [2]. Реализация данных принципов создает необходимые психолого-педагогические условия для эффективного формирования всех структурных компонентов финансовой грамотности – когнитивного, поведенческого и ценностно-мотивационного [3].

В современной дидактике игровые технологии представляют собой систематизированную совокупность методов и приемов организации образовательного процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от спонтанной игровой деятельности, педагогическая игра характеризуется четко сформулированной целью обучения, прогнозируемыми результатами, системой критериев оценки и соответствующим дидактическим обеспечением [5].

На основании теоретического анализа, был разработан и внедрен комплекс игровых технологий, направленных на формирование финансовой грамотности у учащихся 3–4 классов (Таблица 2). Критериями отбора конкретных игровых методик послужили: соответствие возрастным психологическим особенностям, ориентация на все структурные компоненты финансовой грамотности, возможность интеграции в урочную и внеурочную деятельность, дидактическая ценность и практическая значимость.

Таблица 2

Выбранные игровые методики и их целевое назначение

Игровая методика	Вид игры	Целевой компонент финансовой грамотности	Форма организации
«Семейный бюджет»	Сюжетно-ролевая игра	Поведенческий, ценностно-мотивационный	Групповая работа
«Финансовый планер»	Дидактическая игра с элементами проектирования	Когнитивный, поведенческий	Индивидуальная работа
«Экономический квест»	Игра-симуляция с проблемными заданиями	Все компоненты	Коллективная деятельность
«Магазин мечты»	Деловая игра	Поведенческий, ценностно-мотивационный	Парная работа

Для оценки эффективности внедренных игровых технологий использовался комплекс методов: педагогическое наблюдение за деятельностью учащихся в процессе игр, анкетирование для оценки изменения мотивационной сферы, тестирование уровня финансовых знаний и умений, анализ продуктов деятельности (финансовые планы, решения кейсов), статистическая обработка данных с использованием t-критерия Стьюдента. В анализе результатов учитывались достижения в работе 68 учащихся 3–4 классов. Были получены данные свидетельствующие об эффективности внедрения игровых технологий (Таблица 3).

Сравнительный анализ уровня финансовой грамотности до и после внедрения игровых технологий

Параметр оценки	До внедрения (констатирующий этап)	После внедрения (контрольный этап)	Динамика
<b>Когнитивный компонент</b>			
Уровень понимания финансовых понятий	34%	78%	+44%
Способность объяснить различие «потребность/желание»	28%	82%	+54%
Знание источников семейного дохода	45%	88%	+ 43%
<b>Поведенческий компонент</b>			
Умение планировать карманные деньги	15%	67%	+52%
Навык сравнения цен	32%	85%	+ 53%
Способность к сбережению	22%	71%	+ 49%
<b>Ценностно-мотивационный компонент</b>			
Понимание ценности денег	38%	79%	+41%
Ответственное отношение к финансам	26%	74%	+48%
Готовность откладывать деньги на цель	19%	68%	+49%

На констатирующем этапе исследования был выявлен низкий уровень сформированности всех компонентов финансовой грамотности. После реализации разработанного комплекса игровых технологий наблюдалась значительная положительная динамика по всем оцениваемым параметрам.

Педагогическая эффективность игровых технологий подтверждена значительным ростом показателей финансовой грамотности: когнитивный компонент улучшился на 44%, поведенческий – на 51%, ценностно-мотивационный – на 46%. Мотивационное воздействие проявилось в повышении интереса к финансовой грамотности на 61%, что свидетельствует о мощном стимулирующем потенциале игровых методов. Дифференцирующий эффект выразился в возможности успешного обучения детей с разным уровнем подготовки через адаптацию сложности игровых заданий. Системообразующая роль игровых технологий проявилась в комплексном воздействии на все структурные компоненты финансовой грамотности, обеспечивая их взаимосвязанное развитие. Практическая значимость результатов подтверждается формированием устойчивых навыков финансового поведения, переносимых в реальные жизненные ситуации.

Результаты исследования доказывают целесообразность широкого внедрения игровых технологий в образовательный процесс начальной школы для формирования финансовой грамотности и создают научную основу для разработки соответствующих методических рекомендаций.

**Список литературы**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2021.
2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. – М.: Просвещение, 2022.
3. Формирование функциональной грамотности обучающихся: метод. рекомендации / под ред. Г. С. Ковалевой. – М.: Просвещение, 2022.
4. Королёва Г.Э. Финансовая грамотность. 1–4 классы: метод. пособие для учителя / Г.Э. Королёва. – М.: Вита-Пресс, 2023.
5. Филиппова В.С. Основы финансовой грамотности: рабочая тетрадь для 2–4 классов / В.С. Филиппова. – М.: Просвещение, 2022.
6. Зеленцова А.В. Финансовая грамотность: материалы для учащихся. 4 класс / А.В. Зеленцова. – М.: Вако, 2023.
7. Вигдорчик Е.А. Финансовая грамотность в начальной школе: практикум / Е.А. Вигдорчик. – М.: Русское слово, 2022.

*Голодняк Анастасия Сергеевна*  
магистрант

*Шер Марина Леонидовна*  
канд. экон. наук, доцент

*Каретникова Екатерина Игоревна*  
магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

**Аннотация:** в статье исследуются возможности применения методов геймификации в коррекционно-развивающем обучении младших школьников с нарушением интеллекта. В условиях реализации принципов инклюзивного образования особую актуальность приобретают педагогические технологии, способные компенсировать когнитивные дефициты и активизировать познавательную деятельность. На основе анализа работ Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Ж. Пиаже, А.Р. Лурия, а также современных эмпирических исследований (Н.А. Котелевцева, Н.Л. Караваева и др.) рассматриваются механизмы влияния игровых элементов, таких как системы баллов, уровневого усложнения, немедленной обратной связи на развитие внимания, памяти, саморегуляции и социальных навыков у данной категории обучающихся. Подчеркивается необходимость глубокой адаптации геймифицированных методов под специфические психофизические особенности детей с интеллектуальными нарушениями.

**Ключевые слова:** геймификация, игровые технологии, младший школьный возраст, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), нарушение интеллекта, познавательный интерес, игровая деятельность, коррекционное обучение, инклюзивное образование.

Современная российская система образования стремится к обеспечению равных возможностей для всех участников образовательного процесса, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» закрепляет недопустимость дискриминации по признаку инвалидности и гарантирует право на доступное и качественное образование [14]. В этом контексте особенно остро встает задача разработки эффективных педагогических стратегий для работы с детьми с нарушением интеллекта как одной из наиболее уязвимых категорий учащихся, испытывающих трудности в усвоении учебного материала, концентрации внимания и формировании учебной мотивации.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития познавательных процессов, формирования учебной деятельности и социализации личности. Однако переход от игровой к учебной деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями часто затруднен, что требует использования особых методов обучения. Одним из таких перспективных подходов выступает геймификация – целенаправленное внедрение игровых механизмов (баллы, уровни, награды, обратная связь) в неигровые контексты, в том числе в образовательный процесс [3].

Целью настоящей статьи является теоретический анализ эффективности методов геймификации в развитии познавательных процессов у младших школьников с нарушением интеллекта и обоснование необходимости их адаптации к специфическим образовательным потребностям данной категории обучающихся.

Методологическую базу исследования составляют положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского, деятельностного подхода А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина, конструктивизма Ж. Пиаже, а также концепция трех функциональных блоков мозга А.Р. Лурия.

Согласно Л.С. Выготскому, игра создает зону ближайшего развития, в которой ребенок опережает свой реальный уровень развития благодаря взаимодействию со взрослым или более компетентным сверстником [2]. Геймифицированные задания, структурированные по принципу поддержки и самостоятельности, позволяют воссоздать эту зону в учебной среде.

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что игра – это не только источник удовольствия, но и форма освоения социальных норм и ролей, особенно важная для детей с отклонениями в развитии [15]. В условиях инклюзии геймификация позволяет транслировать эти принципы через интерактивные сценарии, где каждый ребенок может «примерить» успешную роль ученика.

Ж. Пиаже рассматривал игру как механизм ассимиляции и аккомодации, через который ребенок активно строит знания [10]. Для детей с нарушением интеллекта, находящихся на стадии конкретных операций, игровая форма предоставляет возможность экспериментировать с объектами, классифицировать, сравнивать и делать выводы в наглядно-действенном плане.

А.Р. Лурия в своей нейропсихологической модели указывал на три блока мозга, отвечающие за регуляцию внимания, переработку информации и программирование поведения. Геймификация, особенно с элементами немедленной обратной связи и визуализации прогресса, способствует тренировке именно этих функций, что особенно важно при работе с детьми с интеллектуальными нарушениями [8].

Рассмотрим эмпирические данные и практические аспекты применения геймификации.

Исследование Н.А. Котелевцева и В.А. Кудиновой показало, что использование игротерапии (ролевых, дидактических, арт-игр) привело к значительному улучшению показателей словесно-логической памяти у 50% участников с легкой степенью интеллектуальных нарушений: увеличился объем запоминания, повысилась точность пересказа, снизилось количество ошибок [6]. Однако у детей с умеренной степенью нарушения эффект был слабее, что подтверждает необходимость дифференцированного подхода.

В рамках изучения формирования мотивации и саморегуляции Н.Л. Караваев продемонстрировал, что внедрение системы уровней, баллов и визуализации достижений (например, «карта успеха» или «дерево знаний») привело к 100%-ной выполнимости домашних заданий в экспериментальной группе [5]. Это связано с тем, что геймификация снижает страх ошибки: каждое задание воспринимается как «уровень», который можно пройти повторно без наказания. Такой подход развивает внутреннюю мотивацию и навыки саморегуляции.

Гибридные игры (сочетающие цифровые и физические элементы) особенно эффективны для развития коммуникативных навыков. Например, совместное прохождение квеста требует распределения ролей, согласования действий и вербального общения, что способствует социализации детей с ОВЗ [7].

Несмотря на высокий потенциал, геймификация сталкивается с рядом вызовов.

1. Отсутствие адаптации под нозологические особенности: многие цифровые платформы разрабатываются без участия дефектологов и не учитывают особенности восприятия, мышления и работоспособности детей с интеллектуальными нарушениями;

2. Риск перегрузки: чрезмерное количество стимулов (звуки, анимации, награды) может вызывать утомление и рассеянность у данной категории детей;

3. Недостаток долгосрочных исследований: большинство работ фокусируются на краткосрочной вовлеченности, тогда как важно изучать влияние геймификации на устойчивое развитие когнитивных функций и академических навыков.

Геймификация представляет собой мощный инструмент инклюзивного образования, способный не только повысить мотивацию, но и компенсировать когнитивные дефициты у младших школьников с нарушением интеллекта. Однако ее эффективность напрямую зависит от степени адаптации к индивидуальным особенностям ребенка.

Только такой комплексный подход позволит раскрыть потенциал каждого ребенка с ОВЗ и обеспечить его успешную интеграцию в образовательное и социальное пространство.

#### **Список литературы**

1. Валиева Н.И. Развитие мотивации учебной деятельности младших школьников / Н.И. Валиева // Педагогика: история, перспективы. – 2025. – Т. 8. №1. – С. 14–27. DOI 10.17748/2686-9969-2025-8-1-14-27. EDN SMTVIV
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психология искусства. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – М.: Эксмо, 2024. – 560 с.
3. Голодняк А.С. Применение игровых технологий для стимуляции познавательной активности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / А.С. Голодняк, М.Л. Шер // Сормовские чтения–2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 14 февр. 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 284–286. DOI 10.31483/r-116189. EDN NLLPDW
4. Ефаненков Н.М. Геймификация и влияние геймификации на когнитивные способности и мотивацию в обучении как элемента образовательной культуры / Н.М. Ефаненков, К.А. Зорин // Актуальные исследования. – 2024. – №25-1(207). – С. 99–102. EDN GQYJSO
5. Караваев Н.Л. Совершенствование методологии геймификации учебного процесса / Н.Л. Караваев. – Киров: ВятГУ, 2019. – 105 с. EDN JPEDDH
6. Котелевцев Н.А. Возможности использования игровой терапии в коррекции словесно-логической памяти / Н.А. Котелевцев // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2016. – Т. 4. – С. 82–88. EDN YIOTGX
7. Кузнецова Е.В. Игровая технология как средство социализации младших школьников с ОВЗ / Е.В. Кузнецова // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – №2(22). – С. 76–83. EDN XBCLMY
8. Куликов В.П. Игровые элементы геймификационной системы / В.П. Куликов // Вестник Алматинского университета энергетики и связи. – 2019. – №4(47). – С. 250–255. DOI 10.51775/1999-9801\_2019\_47\_4\_250. EDN QINYYN
9. Макуха Л.С. Геймификация в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.С. Макуха, Е.А. Шумилова // Дефектология и образование в наши дни. – Краснодар, 2023. – С. 294–302. EDN DHAKLC
10. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб.: Союз, 1997. – 256 с.
11. Психологическая теория деятельности / под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2006. – 389 с.
12. Рынкевич А.В. Использование нейротехнологий геймификации в инклюзивном образовании / А.В. Рынкевич // Социальное развитие детей. – Елец, 2022. – С. 301–304. EDN HLBLSZ
13. Терешкина К.Д. Современные тенденции в организации образовательной среды для детей с ОВЗ / К.Д. Терешкина // Менеджмент в образовании. – М., 2024. – С. 245–251. EDN ERKBTM

14. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 №181-ФЗ (ред. от 24.07.2024) // Собрание законодательства РФ. – 1995. – № 48. – Ст. 4563 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/10164504/> (дата обращения: 01.11.2025).

15. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2006. – 360 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.NTM> (дата обращения: 01.11.2025).

**Голубь Марина Сергеевна**

канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

**Литвиненко Яна Сергеевна**

воспитатель  
МАДОУ МО г. Краснодар «ЦРР – Д/С №236»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151772

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**Аннотация:** в статье рассмотрены актуальные вопросы организации ранней профориентации в дошкольных образовательных организациях. Дается анализ и обоснование проблемы социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста и их ориентированности в мире профессий взрослых согласно требованиям ФГОС ДО. В статье предложена логика организации ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста средствами цифровых образовательных ресурсов. Отражены потенциальные возможности использования проектной деятельности, включения различных игр для решения образовательных задач.

**Ключевые слова:** дошкольники, профориентационная работа, дошкольная образовательная организация, цифровая образовательная среда.

Проблема ранней профориентации детей дошкольного возраста была и остается весьма актуальной и современной. Большое количество исследователей, связанных с ознакомлением дошкольников с миром профессий взрослых осуществлялось еще в 50–60-е годы прошлого века. А ближе к началу 90-х годов уже начали организовываться научные школы, определяющие подходы к отбору содержания и конструированию образовательного процесса для ознакомления дошкольников с трудом взрослых. Об этом говорят исследования многих авторов (О.В. Дыбина, С.А. Козлова, С.В. Кожокарь и др.) Исследования ученых Г.Н. Кузнецовой, Т.В. Потаповой, Л.А. Верник посвящены поиску оптимальных путей организации работы по профориентации детей дошкольного возраста.

Для современной отечественной системы образования как никогда острой является ранняя профориентация и вопрос поиска наиболее эффективных средств. Необходимо отметить, что соответствующая работа не является системной, что в целом приводит к угрозе ошибочного первичного профессионального самоопределения. Именно поэтому ранняя профориентация является уникальным фундаментом, объединяющим всех заинтересованных участников образовательного процесса. На его основе заключается формирование раннего профессионального интереса, открываются перспективы саморазвития личности.

Сам термин «ранняя профориентация» появился сравнительно не так давно в начале XXI века. Главной целью ранней профориентации является развитие интересов и положительных эмоций в плане ознакомления с профессиями взрослых, приобретение новых знаний о разнообразии профессионального мира, а также познание своих сил в доступном варианте и видах деятельности.

Начиная с дошкольного возраста, ребенок находится в активном познании окружающего мира. В Федеральной образовательной программе дошкольного образования четко прописаны ориентиры и содержательные моменты для педагогов дошкольного образования в области социально-коммуникативного развития дошкольников.

На данном возрастном этапе, когда у ребенка происходит складывание первичных представлений об окружающем мире, познавательного интереса, овладение речью, начинает формироваться и первоначальные представления социального характера, в частности о профессиональном мире взрослых. Начало профориентационной работы должно лежать именно в дошкольном детстве – на этапе формирования конкретно-наглядных представлений о мире профессий. Поэтому дошкольное детство Г.Н. Кузнецова называет первым этапом профориентационного развития [4].

Интересные данные приводит к своему исследованию Г.Н. Кузнецова: старшие дошкольники способны называть от 4 до 15 профессий взрослых. Автором также были выявлены гендерные различия в представлениях о мире профессий у воспитанников дошкольных образовательных организаций.

Так, например, девочки больше знакомы с профессиями системы «Человек-человек», связанных с медициной, педагогикой, торговлей, индустрией красоты. Тогда как мальчики больше осведомлены о профессиях системы «Человек-техника», «Человек-знак», связанных с машиностроением, техникой и военным делом [4].

Н.Т. Рылова считает, что ранняя профориентация – это «специально организованное информирование дошкольников о мире профессий средствами игровой деятельности, создающей у детей определенный опыт профессиональной деятельности, профессионального поведения» [5].

Все изученные нами исследования, касающиеся ранней профориентации детей дошкольного возраста в основном едины во мнении о том, что осуществлять эту работу необходимо через ведущий вид деятельности – игру. Авторы рекомендуют содержание игровой деятельности, в частности сюжетно-ролевые игры для дошкольников, знакомящие детей с миром профессий взрослых.

Современным инструментом во многом помогающим педагогам найти подходящее содержание и пути реализации ранней профориентации становятся цифровые технологии. Современный дошкольник родился и живет в век высоких технологий и цифровых ресурсов, доступных ему с рождения. На протяжении всего дошкольного детства ребенок активно овладевает необходимыми навыками по использованию различных гаджетов, успешнее всего игровых. Интерес дошкольников только возрастает если в образовательном пространстве детского сада грамотно используются цифровые образовательные ресурсы. Во многих дошкольных образовательных организациях достаточно хорошо организовано материально-техническое оборудование для предоставления возможности использования цифровых образовательных ресурсов.

Дошкольные образовательные организации имеют в своем доступе не только планшеты, интерактивные доски, но и сенсорные различные панели, компьютеры и многое другое. Весь этот цифровой инструментарий в значительной степени облегчает работу педагогов дошкольной образовательной организации.

Для отражения современной действительности мира профессией необходимо осуществлять постоянный отбор актуального содержания информации для профессиональной ориентации дошкольников, анализировать изменения профессий в ближайшем окружении ребенка, учитывать особенности региона, семьи, изучать интересы самих дошкольников, вариативно изменять содержание предметно-пространственной среды как условия для отражения представлений о мире профессий в разных видах деятельности. Можно утверждать, что старший дошкольный возраст является благоприятным периодом для формирования информационных умений, так как сензитивен для развития познавательных способностей, формирования необходимых умений работы с информацией. В памяти ребенка закладывается и сохраняется значительный объем информации. В этой связи ребенок не просто учится рассуждать, анализировать, аргументировать свои действия или свой выбор.

Педагогами дошкольных образовательных организации разрабатываются видеоматериалы, способствующие расширению представлений у дошкольников о мире профессий. Это в значительной мере позволяет повышать интерес дошкольников к профессиям взрослых, разнообразить подходы к развитию эмоционального интереса к миру профессий. Для самого дошкольника важно не столько само усвоение профессиональной деятельности, сколько получение ребенком эмоций, способствующих формированию положительному отношению к людям труда, уважения к любой профессии [4].

Нами было проведено исследование целью которого было выявление состояния ориентированности дошкольников в мире профессий. В процессе исследования использовались теоретические и эмпирические методы, проектирование, беседа, наблюдение эксперимент. В исследовании принимали участие 80 детей старшего дошкольного возраста из двух дошкольных образовательных организаций города Краснодара. Диагностические задания по изучению широты представлений дошкольников о мире профессий проводились индивидуально в форме беседы. Действительность знаний выявлялась в ходе наблюдения за дошкольниками в разных видах деятельности, фиксировалась частота отражения тем, связанных с профессиями взрослых в разных видах самостоятельной и совместной с другими деятельностью. Таким образом определялась направленность на мир профессий. Необходимо отметить, что более 56% дошкольников называют профессии своего ближайшего окружения (родителей). Чаще всего дети могли активно рассказывать о знакомых профессиях таких как учитель, врач, полицейский и др. Иногда были отмечены подмены названия профессии с трудовыми действиями или используют слова смежной профессии (медсестра/врач, строитель/рабочий и др.).

Наблюдение за играми дошкольников позволило определить предпочитаемые в играх профессии: повар, официант, строитель, ветеринар, врач и другие. Было отмечено в исследовании насыщенность предметно-пространственной среды. Если для игры нет атрибутов, в эту игру дети не играют. Поэтому возникает необходимость в разнообразном насыщении атрибутами для сюжетно-ролевых игр предметно-пространственной среды группы.

По итогам проведенного исследования мы пришли к выводу о том, что преобладает средний и низкий уровень в ориентированности старших дошкольников в мире профессий. Что позволило нам предложить развивать раннюю профориентационную работу с дошкольниками средствами проектной деятельности и использованием цифровых образовательных ресурсов.

На факультете педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета, а в рамках дисциплины «Методика социально-коммуникативное развитие дошкольников» осуществляется подготовка будущих педагогов к осуществлению ранней профориентации детей дошкольного возраста.

В рамках данной дисциплины реализуется проектная деятельность студентов с использованием цифрового контента, где им представляется возможность разработки и апробации проекта по ранней профориентации дошкольников. Студентами были предложены интересные проекты знакомства с новыми профессиями такие как «Управление беспилотниками», «Бизнес тренер», «Разработчик видео игр» и другие. Все современные профессии студенты смогли представить с интересным видеоматериалом, виртуальными экскурсиями.

За время прохождения производственной практики студентами были реализованы проекты на базах дошкольных образовательных организаций города Краснодара и Краснодарского края.

Например, МАДОУ МО г. Краснодар «Центр -детский сад №236» обладает всеми необходимыми цифровыми образовательными ресурсами для осуществления проектной деятельности с целью расширения представлений дошкольников о мире профессий взрослых.

В каждой группе этой дошкольной организации есть сенсорные панели, позволяющие в игровой форме знакомить дошкольников с профессиональными действиями уже знакомых профессий. С особенностями новых профессий в рамках реализации проектов, дошкольников знакомили с применением виртуальных экскурсий.

В проектную деятельность активно привлекались родители дошкольников, организовывались мероприятия с их непосредственным участием. Такого рода мероприятия с участием родителей повышают эмоциональный настрой участников и желание участвовать в предложенных действиях.

Главное было максимально предоставить информацию, адаптированную для детей старшего дошкольного возраста и создать возможность поучаствовать дошкольникам в трудовых действиях.

В целом осознавая актуальность представленной проблемы, мы четко можем определить помощь в эффективном использовании цифровых образовательных технологий в осуществлении ранней профориентации детей дошкольного возраста.

#### *Список литературы*

1. Белова Е.Е. Необходимость ранней профориентации в дошкольном возрасте / Е.Е. Белова, Т.Г. Ханова // Педагогический вестник. – 2020. – №16. – С. 66–70.
2. Дыбина О.В. Информационные технологии ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста / О.В. Дыбина // Векторы науки Тольяттинского государственного университета. – 2019. – №4. – С. 7–11.
3. Кот Т.А. Ранняя профориентация воспитанников дошкольных образовательных организаций / Т.А. Кот // Гуманитарные науки. – 2019. – №3. – С. 34–38.
4. Кузнецова Г.Н. Организация ранней профориентации в дошкольном образовательном учреждении: учеб.-метод. пособие для педагогов ДОУ / Г.Н. Кузнецова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2021. – 123 с. EDN QWTFUT
5. Рылова Н.Т. Профориентационная работа с воспитанниками дошкольных образовательных организаций: метод. реком. / Н.Т. Рылова, Н.Г. Хвалева. – Кемерово: КРИПО, 2019. – 93 с.

**Данилова Анна Ивановна**

канд. культурологии, доцент  
Филиал ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» в г. Новороссийске  
г. Новороссийск, Краснодарский край

**Вавилова Валерия Викторовна**

учитель  
МБОУ «СОШ №32»  
г. Новороссийск, Краснодарский край

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, ПРИМЕНЯЕМЫХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация:** в статье исследуется одна из важнейших проблем, стоящих перед современной школой – проблеме применения интерактивных технологий в начальной школе. Авторами осуществлён краткий обзор интерактивных технологий, среди которых электронные учебники, компьютерные игры, образовательные платформы, тренажёры-программы.

**Ключевые слова:** учебный процесс, традиционные технологии, интерактивные технологии, информационно-коммуникативные технологии.

В процессе формирования личности образование играет одну из важнейших ролей, а начальное образование выполняет ключевую роль, так как формирует фундамент всех дальнейших достижений ребенка в учебе.



Современные образовательные технологии направлены на создание условий для активного участия учеников в учебном процессе.

К таким технологиям относятся:

- игровые формы обучения: игровая деятельность позволяет сделать обучение увлекательным и интересным, повышает мотивацию и эффективность обучения;
- проектная деятельность: проектирование способствует развитию творческих способностей и самостоятельности, так как дети учатся планировать свою работу, анализировать полученные результаты и представлять итоговую продукцию;
- информационно-коммуникационные технологии (ИКТ): использование ИКТ открывает новые возможности для интерактивного взаимодействия учителя и учеников, делает обучение доступным и привлекательным.

Более подробно остановимся на информационно-коммуникационных технологиях. Применение ИКТ способствует решению многих проблем традиционного обучения, создавая благоприятные условия для активизации самостоятельной деятельности учащегося и вовлечения его в учебно-воспитательную деятельность. Популярными видами интерактивных технологий, помогающих развивать мышление, память, внимание, воображение, являются электронные учебники, компьютерные игры, мультимедийные презентации, веб-сайты и мобильные приложения.

Электронные учебники позволяют сделать процесс изучения предмета увлекательным и интерактивным, помогая детям лучше усваивать материал.

К преимуществам электронных учебников относятся следующие:

- интерактивность и визуализация: современные электронные учебники предлагают яркие иллюстрации, анимации и видеоролики, которые значительно повышает уровень понимания материала учащимися начальных классов [2];
- персонализация обучения: электронные учебники позволяют настраивать сложность заданий индивидуально для каждого ребёнка, что поддерживает интерес к обучению [3];
- удобство и доступность: электронные учебники легко обновляются и дополняются новым контентом, обеспечивая доступ к актуальным материалам; они могут использоваться как дома, так и в классе, позволяя родителям контролировать учебный процесс своего ребенка [6].

Несмотря на многочисленные преимущества, существуют и трудности, связанные с внедрением электронных учебников, среди которых – необходимость подготовки учителей к работе с новыми технологиями.

Кроме того, важно обеспечить равный доступ всех детей к электронным ресурсам, иначе такое неравенство может привести к усилению цифрового разрыва среди учащихся.

Таким образом, электронные учебники представляют собой перспективный инструмент для улучшения качества образования в начальной школе. Их внедрение требует тщательной подготовки и поддержки со стороны государства и образовательных учреждений.

Компьютерные игры – стратегии, ролевые, симуляторы, имитаторы, логические – активно используются в качестве дополнительного инструмента обучения, особенно при изучении трудных или абстрактных понятий. По мнению М.А. Жумаева, «особенностью компьютерных игр является то, что в качестве одного из игроков здесь выступает компьютер. В обучающей компьютерной игре можно приобретать знания, умения и навыки посредством деятельности по заданным правилам. В них необходимо выделять два компонента: обучающий и игровой. На уроке один из компонентов может преобладать, т. е. игра во время обучения и обучения во время игры» [4].

Однако при всех положительных моментах использования компьютерных игр необходимо помнить о существующих ограничениях и возможных рисках: злоупотребление компьютерными играми ведет к снижению концентрации внимания, ухудшению зрения, нарушению режима сна; кроме того, существует риск развития зависимости от виртуальной среды.

Широкое распространение получили российские онлайн-платформы, такие как «Учи.ру» и «ЯКласс», которые занимают лидирующие позиции в сфере дистанционной формы обучения, предлагая широкий спектр инструментов для преподавателей и учеников.

Платформа «Учи.ру» – эффективный инструмент для организации индивидуальных траекторий обучения, позволяя отслеживать прогресс каждого ученика. Она предлагает разнообразные задания и упражнения, направленные на формирование базовых навыков, способствует повышению уровня знаний и активному включению детей в учебный процесс [1].

«ЯКласс» – многофункциональная платформа, обеспечивающую комплексный подход к обучению. Среди особенностей платформы – большое количество упражнений и тестовых заданий, ориентированных на проверку и закрепление полученных знаний. «ЯКласс» – это образовательный интернет-ресурс, материалами которого могут воспользоваться как педагоги и учащиеся, так и родители школьников.

Особенностью использования ресурса является то, что им можно воспользоваться и с мобильных устройств, что не только привлекательно для современных учащихся, но и делает процесс использования материалов «ЯКласс» более удобным для всех участников образовательного процесса [7].

Среди цифровых образовательных ресурсов, активно используемых в начальном образовании, можно выделить следующие:

- «Математический Тетрис»: можно использовать при закреплении таблицы умножения, как во фронтальной форме (с помощью интерактивной доски), так и в индивидуальной форме работы (в

компьютерном классе); учащиеся могут пройти уровень повторно, при проигрыше, так у них появляется мотивация в изучении материала; данный тренажер ориентирован на учащихся 2–3 класса;

– компьютерная программа «Сложение и вычитание столбиком» позволяет обучающимся проверить правильность решения, исправить неправильный ответ и решить подобные примеры; программа ориентирована на учащихся 3 класса;

– тренажер-программа «Отличник» объединяет три основных блока: примеры, уравнения, задачи; программа может быть использована при самостоятельной работе в компьютерном классе; преимущество программы в объективности оценки, которую компьютер выставляет самостоятельно; учащиеся могут установить программу дома для закрепления материалов, компьютер всякий раз генерирует подобные, новые задания и примеры [5].

Важно отметить, что применение интерактивных технологий должно учитывать возрастные особенности детей. Для эффективного формирования необходимых компетенций необходимо грамотное сочетание традиционных форм занятий с инновационными методиками.

#### **Список литературы**

1. Буткова Е.А. Опыт использования цифровых образовательных платформ для достижения планируемых результатов по математике (на примере применения интерактивной образовательной платформы «Учи.ру») / Е.А. Буткова, О.Г. Князева, М.В. Корчагина // *Мировая наука*. – 2020. – №12(45).
2. Гендриксон О.Л. Использование электронных учебников в начальной школе на нетрадиционных уроках в свете реализации ФГОС / О.Л. Гендриксон // *Урок.рф: электронное СМИ для педагогов [Электронный ресурс]*. – Режим доступа: [https://урок.рф/library/ispolzovanie\\_elektronnih\\_uchebnikov\\_v\\_nachalnoj\\_shk\\_125853.html](https://урок.рф/library/ispolzovanie_elektronnih_uchebnikov_v_nachalnoj_shk_125853.html) (дата обращения: 15.11.2025).
3. Данилов Д.Д. Новый вид образовательных ресурсов «Школы 2100»: комплекты электронных и печатных учебных материалов / Д.Д. Данилов, Т.В. Щерблыкина // *Начальная школа плюс До и После*. – 2014. – №4. – С. 65–67. EDN SKXNAZ
4. Жумаев М.Э. Использование компьютерных игр на уроках математики для повышения эффективности в учебном процессе / М.Э. Жумаев // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. – 2016. – №6-3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kompyuternyh-igr-na-urokah-matematiki-dlya-povysheniya-effektivnosti-v-uchebnom-protsesse> (дата обращения: 19.10.2025). EDN WAWAHN
5. Ильясова Н.Э. Система использования информационно-коммуникационных технологий при формировании вычислительных навыков в начальной школе / Н.Э. Ильясова // *Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания*. – 2019. – №2(18). – С. 24–25. EDN ZYVIP
6. Королёва Н.Б. Методика использования электронных учебников на уроках математики с учетом требований ФГОС / Н.Б. Королёва // *Инфоурок: образовательный портал [Электронный ресурс]*. – Режим доступа: <https://infourok.ru/doklad-po-teme-ispolzovanie-elektronnogo-uchebnika-na-urokah-matematiki-3149889.html> (дата обращения: 17.11.2025).
7. Разумова О.В. Цифровой образовательный ресурс «Якласс» как средство развития информационной культуры учащихся / О.В. Разумова, Е.Р. Садькова, А.В. Кукушкина // *Информация и образование: границы коммуникаций INFO*. – 2020. – №12(20). – С. 63–66. EDN PTREYP

*Демирчян Анна Родионовна*

магистрант

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

г. Армавир, Краснодарский край

тьютор

Первый университетский лицей им. Н.И. Лобачевского – филиал Московского государственного университета

им. М.В. Ломоносова в г. Усть-Лабинске

г. Усть-Лабинск, Краснодарский край

## **ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЕГЭ ПО ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ**

*Аннотация: в настоящей исследовании рассмотрены возможности применения цифровых инструментов и сервисов при подготовке к единому государственному экзамену по обществознанию. Цифровые инструменты являются современной информационной технологией и позволяют обучающимся осваивать учебный материал в рамках подготовки к единому государственному экзамену, – увлекательно и эффективно. Также в статье упоминается позитивный потенциал искусственного интеллекта при взаимодействии педагога и обучающегося в подготовке к ЕГЭ.*

*Ключевые слова: информационные технологии, цифровые инструменты, искусственный интеллект, единый государственный экзамен (ЕГЭ), обществознание.*

Быстрые темпы развития информационного общества предъявляют требования серьезные требования к школе, к выпускнику, личность которого будет готова к быстроменяющимся окружающим событиям. Система образования всеми силами стремится внедрять в свою деятельность такие технологии, которые будут соответствовать требованиям развития цифрового общества. Одним из про-

блемных процессов в данной области является подготовка обучающихся 11-ых классов к успешной сдаче единого государственного экзамена.

Единый государственный экзамен (далее – ЕГЭ) – завершающий этап в освоении программ среднего общего образования. Чтобы успешно пройти данный этап, экзаменуемому необходимо не только освоить достаточно объёмный перечень тем, но и обладать разнообразными метапредметными умениями и навыками [2, с. 86]. Здесь перед педагогом стоит задача найти такие технологии, которые будут эффективны для каждого конкретного обучающегося в отдельности.

Сегодня подготовку к ЕГЭ невозможно представить без информационного пространства, которое представлено глобальной сетью – Интернетом. Педагогу, в сложившихся условиях, крайне важно использовать возможности цифрового пространства для того, чтобы, «говоря с выпускником на одном языке», подготовить его к успешной сдаче экзамена.

В исследованиях М.Н. Швецевой говорится о том, что «обучающиеся с помощью Интернета ищут редкие издания, первоисточники, которые не встречаются в сельских библиотеках. У обучающихся есть прекрасная возможность познакомиться с этими редкими произведениями, зачитать отрывки на уроке, особо заинтересованные могут скачать редкие произведения на любой CD, DVD носитель и самостоятельно изучить их в домашних условиях» [3, с. 228]. Безусловно, интернет, «захвативший» современную молодёжь, даёт педагогам потенциал мотивации обучающихся, а это значит, что сам процесс обучения с описываемыми позитивными тенденциями, становится гораздо результативней и интересней.

В контексте исследуемой проблемы, обратимся к перечню некоторых цифровых инструментов, которые на практике показывают свою неоспоримую эффективность при подготовке обучающихся к ЕГЭ по обществознанию.

Первично хотелось бы сказать об официальном сайте Федерального института педагогических исследований (ФИПИ) (<https://fipi.ru/>). На данном сайте опубликованы подробные документы, определяющие структуру и содержание контрольно-измерительных материалов, а также спецификация и демонстрационные материалы.

Далее хотелось бы упомянуть о Федеральном Центре информационно-образовательных ресурсов (<https://web.archive.org/>). На его сайте содержится большой перечень мультимедийных материалов для подготовки к ЕГЭ. Удобный интерфейс позволяет использовать ресурс прямо на уроке, где обучающиеся смогут и самостоятельно обучаться на платформе в качестве выполнения самостоятельной работы.

«Единое окно доступа к образовательным ресурсам» (<https://web.archive.org/web/20191122092928/http://window.edu.ru/>) представляет собой информационную систему с материалами баз высших учебных заведений.

Очень информативным и наглядным по форме подачи материала является платформа «Internet-Урок» (<https://interneturok.ru/>), которая предоставляет возможности бесплатного просмотра видео уроков по обществознанию. Анализ таких материалов помогает выпускникам готовиться при даче ответов на задания развёрнутого типа.

Отмечаем, что применение цифровых инструментов при подготовке выпускников к ЕГЭ не ограничивается одними цифровыми площадками и платформами. Сегодня в образовательную моду всё более и стремительнее будут входить искусственный интеллект. Здесь мы можем говорить и возможностях нейросети, которая способна обрабатывать большое количество информации, выделяя из неё необходимые ключевые аспекты. Конечно, для использования таких информационных массивов пока ещё важна проверка человеческим фактором, однако, вовсе пренебрегать ею – не стоит.

Например, «Чат-GPT» может помочь ученикам развивать навыки написания ответов на задания второй части, предоставляя примеры и модели текстов, которые предварительно должен проверить учитель, так как данная нейросеть периодически выдаёт ошибочные ответы [2, с. 92]. При этом из непроверенных ответов можно брать следующий ресурс: учитель может давать ученикам задание – осуществить проверку ответов, выданных искусственным интеллектом или нейросетью.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что цифровые инструменты в скором времени всё более и стремительнее будут входить в образовательную систему подготовки к Единому государственному экзамену. Конечно, мы не можем утверждать, что искусственный интеллект всецело заменит «живое» общение между учеником и педагогом, но позитивный ресурс и педагогический потенциал из него брать всё же нужно и полезно. Сочетание цифровых инструментов и искусственного интеллекта – это совершенно новая методика взаимодействия между педагогом и обучающимся в процессе подготовки к сдаче ЕГЭ.

При усилении работы с цифровыми инструментами и искусственным интеллектом важно помнить, что современные подростки крайне склонны к цифровому аутизму и интернет-зависимости, поэтому подобная цифровизация должна проходить постепенно. Применение цифровых инструментов при подготовке обучающихся к ЕГЭ по обществознанию является совершенно новой вехой в российской системе общего образования и открывает новые двери в технологический процесс под-

готовки выпускников к сдаче экзамена. Отмечает, что педагогический потенциал данного пути полностью соответствует условиям жизни в быстромеменяющемся цифровом обществе.

**Список литературы**

1. Елисафенко М.К. Цифровизация как мотивационный фактор личностного саморазвития обучающихся / М.К. Елисафенко // Человеческий потенциал: личность, деятельность, образование: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 16 декабря 2022 г.). – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. – С. 17–20. EDN VCHQUH
2. Резаков Р.Г. Цифровые инструменты при подготовке к ЕГЭ по истории и обществознанию как средство реализации принципа лично-ориентированного обучения / Р.Г. Резаков, Г.В. Калабухова, Е.А. Капитонова // Педагогическое образование и наука. – 2025. – №1. – С. 84–93. DOI 10.56163/2072-2524-2025-1-84-94. EDN JVDZZN
3. Швецова М.Н. Использование цифровых образовательных ресурсов на учебных занятиях по истории и обществознанию / М.Н. Швецова // Профессиональное образование: проблемы, исследования, инновации: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 24 ноября 2020 г.). – Екатеринбург: ООО УМЦ УПИ, 2020. – С. 227–234. EDN SQVGYX

**Дроздова Гульмира Анатольевна**

воспитатель

МКДОУ «Д/С «Солнышко»

с. Никольское, Астраханская область

**Дубровина Людмила Анатольевна**

воспитатель

МКДОУ «Д/С «Солнышко»

с. Никольское, Астраханская область

**Нургадиева Олеся Владимировна**

воспитатель

МКОУ «Икрянинская НОШ»

с. Икряное, Астраханская область

**Алябьева Анна Владимировна**

воспитатель

МБДОУ «Д/С «Березка»

рп Красные Баррикады, Астраханская область

## РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация:** в статье представлены основные направления и тенденции в области развития речи дошкольников, современные подходы и технологии, используемые в российском образовании для повышения эффективности речевой активности детей. Основное внимание уделяется новым методикам и приемам, позволяющим успешно развивать речевые навыки в условиях семейного воспитания и образовательного учреждения. Дошкольные годы – особый период, имеющий непреходящее значение для развития коммуникативного и языкового творчества детей, и наиболее продуктивный путь лежит через диалог умного понимающего взрослого с ребенком и детей друг с другом.

**Ключевые слова:** речевое развитие, дошкольники, инновационные педагогические технологии, коммуникативные умения, родительско-педагогическое партнерство, игровые методы, компьютерные технологии, коррекционная работа, индивидуальные различия.

Проблема развития речи у детей дошкольного возраста остается актуальной и значимой для современного российского образования. Речь выступает одним из важнейших факторов полноценного психического и физического становления ребенка, определяющего его дальнейшие успехи в учебе и адаптации в обществе. Успешное усвоение родного языка в раннем детстве влияет на когнитивные процессы, социальные навыки и самооценку. Обучение языку, развитие речи рассматриваются не только в лингвистической сфере (как овладение ребенком языковыми навыками -фонетическими, грамматическими, лексическими), но и в контексте развития общения детей друг с другом и со взрослыми (как становление коммуникативных способностей). Поэтому существенной задачей речевого воспитания является не только формирование культуры речи, но и культуры общения [4, с. 5].

По данным исследований последних десятилетий, существует тесная связь между уровнем речевого развития ребенка и его успеваемостью в школе. Дети с низким уровнем владения языком сталкиваются с трудностями в восприятии учебной программы, взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Поэтому разработка эффективных методов и приемов речевого развития приобретает особую значимость для речевого развития ребенка.

**Основные направления речевого развития дошкольников.**

Развитие речи одна из актуальных проблем, стоящих перед дошкольным учреждением. Ведь правильная речь – один из показателей готовности ребенка к обучению в школе, залог успешного освоения грамоты и чтения: письменная речь формируется на основе устной. Нормальное (своевре-

менное и правильное) речевое развитие ребенка позволяет ему постоянно усваивать новые понятия, расширять запас знаний и представлений об окружающем.

Речевое развитие дошкольников включает комплекс взаимосвязанных процессов, охватывающих разные стороны языковой деятельности. К ним относятся: овладение звуковым составом языка (фонетика), обогащение словарного запаса (лексика), освоение структуры предложений и синтаксиса (грамматика).

Способность выстраивать осмысленные высказывания (связная речь).

Развитие невербальных компонентов общения (жесты, мимика, интонация).

Каждый этап речевого развития имеет свою специфику и требует особых подходов и методов воздействия. Рассмотрим подробнее отдельные компоненты процесса речевого развития и соответствующие современные подходы.

*Фонетический аспект речевого развития.*

Формирование правильного произношения звуков и четкости артикуляции относится к числу ключевых задач раннего детства. Сегодня широко применяются различные виды гимнастики и упражнений, направленных на укрепление мышц органов речи и улучшение координации движений губ, языка и челюсти.

Структура занятий по звуковой культуре речи определяется логикой овладения детьми фонетической системой языка: от овладения артикуляционными движениями ребенок идет к овладению артикуляцией звука, далее следует его автоматизация и дифференциация. В процессе занятий по звуковой культуре речи в словарь детей вводится слово звук в обыденном понимании значения этого слова: звук – это то, что мы слышим, в том числе звуки речи. Структура занятий по звуковой культуре речи определяется логикой овладения детьми фонетической системой языка: от овладения артикуляционными движениями ребенок идет к овладению артикуляцией звука, далее следует его автоматизация и дифференциация. В процессе занятий по звуковой культуре речи в словарь детей вводится слово звук в обыденном понимании значения этого слова: звук – это то, что мы слышим, в том числе звуки речи. артикуляционными признаками, при их произнесении губы, зубы, язык занимают определенное положение. Определение наличия звука в слове (с какого звука начинается слово «сова?»), подбор слов с заданным звуком уже не вызывает затруднений. На фоне осознания детьми звука как единицы речи педагог начинает формировать у дошкольников умения анализа звукового состава слова, обучать детей способу выделения звука в речи [2, с. 17].

Важнейшими методами коррекции произносительных дефектов остаются традиционные упражнения и артикуляционные игры («Карусель для языка», «Подражалки»).

Однако современная наука предложила ряд интересных новшеств, среди которых можно назвать использование мультимедиа-технологий, развивающих звуковой строй речи посредством специальных приложений и интерактивных игрушек. Такие игрушки позволяют формировать осознанное отношение ребенка к звучащей речи, создавая мотивацию к исправлению ошибок.

Кроме того, особая роль отводится игротерапии, использующим ролевые и театрализованные игры для тренировки отдельных звуков и слогов. Игра превращает работу над звуками в увлекательное занятие, снижающее стресс и повышая эффективность результата.

*Словарный запас и обогащение лексики.*

Обогащение словарного запаса дошкольников осуществляется через разнообразную деятельность, включающую чтение, слушание сказок, стихов, рассказов, участие в творческих играх и познавательных мероприятиях. Ведущую роль здесь играет воспитатель или родители, поскольку именно взрослые вводят в словарь ребенка новые понятия, объясняют значение незнакомых слов, развивают ассоциативное мышление.

Сегодня широкое распространение получили специальные методики обогащения словаря, основанные на применении визуального ряда (карточки, презентации). Например, система Глена Домана позволяет быстро увеличить объем пассивного и активного словаря ребенка путем многократного показа карточек с изображениями предметов, животных, явлений природы и т. п.

Еще одной эффективной технологией стало использование компьютерной анимации и мультипликационных фильмов. Просмотр ярких сюжетов сопровождается специальными заданиями на определение значений новых слов, объяснения понятий, изучение синонимов и антонимов.

Особое место занимают дидактические игры типа лото, паззлы, ребусы, кроссворды, помогающие расширить и закрепить знания лексики в непринужденной форме. Эти игры вовлекают ребенка в активную мыслительную деятельность, стимулируют творческое воображение и улучшают память.

*Формирование грамматического строя речи.*

Правильное употребление падежей, времен глаголов, согласование частей речи – вот ключевые задачи этапа грамматического развития. Традиционно используются методы прямого называния и постановки вопроса («Что сделал мальчик?»), однако современный подход значительно расширил арсенал средств.

Большое внимание уделяется активным формам обучения, таким как инсценировки, драматизация сказок, составление совместных рассказов. В рамках этих мероприятий ребенок учится правильно строить предложение, усваивая нормы грамматики естественным способом.

Метод проектов, получивший популярность в последнее десятилетие, также применяется для улучшения грамматических навыков. Создание рисунков, аппликаций, коллажей с последующей защитой своей работы перед группой способствует овладению правилами согласования подлежащего и сказуемого, употреблению предлогов и союзов.

Компьютерные программы, специально разработанные для изучения грамматики русского языка, представляют особый интерес для современной практики. Их преимуществом является адаптивность, игровой формат, обратная связь, позволяющая ребенку самостоятельно контролировать правильность выполнения заданий.

*Связная речь и развитие монологической речи.*

Одним из главных показателей уровня речевого развития дошкольника является умение составлять развернутый связный рассказ. Оно формируется постепенно, начиная с простых повествований и заканчивая полноценными сочинениями. Основными формами организации такой деятельности выступают пересказы знакомых произведений, рассуждения по картинкам, составления историй по серии изображений. При пересказе литературных произведений (сказки, рассказы) ребенок учится связно, последовательно и выразительно передавать текст без помощи взрослого, использовать интонационные средства выразительности в диалогах и для характеристики персонажей [4, с. 12].

Наиболее распространенными современными технологиями здесь являются технология ТРИЗ (теории решения изобретательских задач), метода творческого рассказывания по схемам-картинам, тренинг по созданию образов (метод образных картинок). Данные методы направлены на раскрытие внутреннего потенциала ребенка, повышение мотивации к творческой самореализации, пробуждение интереса к процессу говорения.

Также важно отметить возросший интерес к проектированию индивидуальных маршрутов развития, учитывающим индивидуальные характеристики каждого ребенка. Индивидуализация учебного процесса реализуется через персональные планы работы, подбор материалов, соответствующих интересам конкретного воспитанника.

*Невербальная составляющая общения.*

Помимо словесной составляющей, важным компонентом речевого развития является совершенствование невербальных способов передачи информации (жесты, мимику, интонацию). Многие специалисты подчеркивают необходимость включать упражнения на тренировку выразительности жестов и поз, управление голосом, выражение эмоций в повседневную практику занятий.

Современные подходы предполагают включение элементов актерского искусства, кукольного театра, импровизационного танца в программу занятий. Такие мероприятия обеспечивают дополнительную сенсорную стимуляцию и активизируют внутренние резервы организма ребенка.

*Современные подходы к развитию речи дошкольников.*

Следуя принципам гуманистической психологии и теории привязанности, современная отечественная педагогика основывается на трех базовых направлениях работы с дошкольником.

Организация предметно-развивающей среды.

Совместная деятельность взрослого и ребенка.

Учёт возрастных особенностей и индивидуального опыта ребёнка.

Рассмотрим каждый из них подробнее.

*Организация предметно-развивающей среды.*

Предметно-пространственное окружение должно способствовать формированию положительной мотивации к самостоятельной деятельности, удовлетворять любопытство и желание познавать новое. Основной формой организации пространства является свободный выбор зоны пребывания ребёнком. Наиболее популярными зонами становятся уголки творчества, чтения, науки, математики, спорта и др.

*Совместная деятельность взрослого и ребенка.*

Педагогический профессионализм сегодня подразумевает умение организовать сотрудничество взрослого и ребенка таким образом, чтобы оно было взаимно полезным и приятным. Это принцип педагогического сотрудничества: взрослые участвуют в занятиях вместе с детьми, организуют пространство для совместной деятельности, ведут наблюдения и поддерживают инициативность воспитанников.

Методы сотрудничества включают организацию совместного рисования, лепки, конструирования, прогулки, экскурсии, решение проблемных ситуаций совместно с детьми. Подобная форма взаимодействия повышает чувство защищенности и уверенности в себе у малышей, снижает тревожность и формирует устойчивые позитивные установки на учебный процесс.

*Учет возрастных особенностей и индивидуального опыта ребенка.*

Дети отличаются друг от друга темпом и стилем развития, наличием определенных предпочтений и склонностей. Принцип дифференцированного подхода диктует необходимость учитывать эти отличия при разработке планов занятий, подборе материала и выборе методов.

Индивидуализированные маршруты обучения строятся на основе диагностики стартового уровня развития ребёнка и наблюдений за поведением в группе. Диагностика проводится регулярно, её цель – выявление сильных сторон, потенциальных трудностей и определение оптимальной траектории движения вперед.

Одна из популярных современных моделей индивидуального планирования называется моделью уровней продвижения (LP-model). Она предусматривает три уровня достижений: базовые, продвинутые и исследовательские задания. Каждый ребёнок движется по своему маршруту, выполняя задания разных уровней сложности, обеспечивая непрерывное движение вперёд.

*Методы оценки уровня речевого развития дошкольников.*

Оценка речевых навыков традиционно начинается с выявления текущего уровня сформированности фонетики, лексики, грамматики и связной речи. Оценочные инструменты варьируются от стандартизированных тестов и опросников до практических наблюдений и анализа продуктов деятельности ребенка.

Среди проверенных временем методов выделяются следующие.

Метод анкетирования родителей и воспитателей.

Наблюдение за поведением ребенка в естественных ситуациях общения.

Анализ продуктов речевой деятельности (рисунки, рассказы, рисунки-композиции).

Тестирование уровня владения родным языком с использованием стандартных шкал.

Особенно важны динамические оценки, позволяющие фиксировать прогресс в течение определённого периода времени. Благодаря этому удастся своевременно выявить проблемы и принять меры по их устранению.

*Рекомендации родителям и педагогам.*

Эффективное развитие речи у дошкольников возможно только при условии комплексного подхода, объединяющего усилия родителей и педагогов. Ниже приведены практические советы, которыми полезно руководствоваться взрослым людям.

Регулярно читайте ребёнку вслух, стимулируя интерес к книге и литературе.

Поддерживайте доверительные отношения, демонстрируйте уважение к мнению малыша.

Включайте ребёнка в творческие игры, экспериментируйте с материалами и инструментами.

Предлагайте занятия по развитию мелкой моторики рук, связанной с процессом письма.

Старайтесь избегать негативных оценочных высказываний в адрес ребёнка.

Запаситесь терпением и поддержкой, предлагая малышу помощь там, где это необходимо.

*Заключение.* Таким образом, современное образование стремится создать оптимальные условия для эффективного развития речи дошкольников, сочетая традиционную методологию с новыми педагогическими подходами и цифровыми технологиями. Усилия родителей и педагогов, объединившись в единое целое, способны обеспечить каждому ребенку необходимые предпосылки для полноценного речевого развития и успешного перехода к школьному возрасту.

#### **Список литературы**

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
2. Речевое развитие ребенка в современном образовательном пространстве: методическое пособие для негосударственных ДОО / Н.В. Багичева, А.С. Дёмешева, М.Л. Кусова [и др.]; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2015. – 150 с. EDN YHSHNB
3. Стерликова В.В. Теория и методика развития речи детей (структурно-логические схемы): учебно-методическое пособие / В.В. Стерликова. – Орск: Издательство ОГТИ, 2010. – 202 с.
4. Ушакова О.С. Развитие речи детей 5–7 лет / О.С. Ушакова. – 3-е изд., доп. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 272 с.
5. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев [и др.]. – М., 1984. – 240 с.

*Ерослаева Диана Андреевна*

педагог-психолог

МБДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад №23»

г. Краснодар, Краснодарский край

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

*Аннотация:* в статье раскрывается сущность метода проектов, описываются особенности его применения в дошкольной образовательной организации. Раскрыты возможности и эффективность проектной деятельности как современной образовательной технологии обучения и воспитания дошкольников.

**Ключевые слова:** обучение, воспитание, проектная деятельность, проект, дошкольный возраст, дошкольники.

Проектная деятельность является одной из актуальных технологий современного образования в практике дошкольных образовательных организаций. Анализ научных исследований свидетельствует о возможности и преимуществе использования данного метода в работе с детьми дошкольного возраста.

та, которая является той деятельностью, каждый аспект которой представляет собой целостный процесс, приводящий в действие все свойства личности. В основе проектной деятельности лежит проект.

С точки зрения В.И. Волинкина, «суть метода проектов состоит в такой организации образовательного процесса, при которой обучающиеся приобретают знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к действительности в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий, проектов, имеющих не только познавательную, но и прагматичную ценность» [2, с. 125].

Проектная деятельность служит важным инструментом формирования комфортной развивающей образовательной среды, которая помогает раскрыться индивидуальным способностям каждого ребенка через активное познание социокультурной реальности, а также применение полученных знаний на практике.

Реализация проектной деятельности дошкольников ведет к изменению позиции педагога. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих воспитанников, что влияет на изменение и психологического климата в группе, поощряется самостоятельность, творчество.

Технология проектной деятельности предполагает:

- самостоятельную и совместную деятельность взрослых и детей;
- наличие такого вопроса или проблемы, при решении которых требуются интегрированные знания;
- теоретическую, познавательную и практическую значимость полученного результата;
- отсутствие жестко регламентированных последовательностей выполнения тех или иных задач,

наличие вариативности решения этих задач [9].

М.И. Базарова пишет: «Участие в проектной деятельности дает возможность развивать у дошкольников внутреннюю активность, способность выделять проблемы, ставить цели, добывать знания, приходить к результату. Проектная деятельность позволяет удовлетворить потребность общества в активной, творчески развивающейся личности, способствует воспитанию гражданско-патриотических чувств» [1, с. 37].

Проектная деятельность обеспечивает развитие познавательных интересов детей, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Метод проектов всесторонне реализует определенные педагогические принципы:

- самостоятельность;
- сотрудничество детей и взрослых;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей;
- деятельностный подход;
- актуализация субъективной позиции ребенка в образовательном процессе [8].

При организации проектной деятельности очень важно выстраивать работу таким образом, чтобы каждый проект имел четкое логическое завершение, приносящее детям удовлетворение и гордость за сделанную работу. Таким образом, у детей развивается внутренняя мотивация на успех и адекватная самооценка. Одновременно с этим у родителей возникает чувство гордости за себя и своего ребенка. Иногда на основе конечного продукта, полученного в результате одного из проектов, возникает новый проект. Он может быть более углубленный, а может иметь вообще другой смысл и другую цель.

В практике нередко используются типы проектов по классификации Л.В. Киселевой [4]:

– исследовательско-творческий – в нем дети экспериментируют, исследуют, а затем оформляют результаты своей работы творчески в разных видах, например, таких как газеты и стенгазеты, интерактивные стены, альбомы;

– информационно-практико-ориентированный – собирается вся информация и реализуется, при этом необходимо ориентироваться на социальные интересы. Итогом могут быть – оформление группы, создание какого-либо центра в группе, разнообразные витражи;

– игровой – в нем используются элементы творческих игр, когда дети представляют себя в образе различных персонажей произведений и решают поставленные проблемы и задачи через призму чувств героя, в образе которого находится ребенок. Этот тип проекта помогает в детях развить эмпатию, сочувствие, дружелюбие;

– творческий – в этом типе проекта дети и взрослые могут показать весь свой творческий потенциал, зная, что никто не даст негативную оценку. Оформление результата представляется в виде детского праздника, детского дизайна, выставки.

Задачи исследовательской деятельности зависят от возрастных особенностей воспитанников. Например, в работе с детьми младшего дошкольного возраста педагог может и должен использовать подсказку или наводящие вопросы. А воспитанникам старшего дошкольного возраста необходимо предоставлять больше самостоятельности.



Метод проектов включает в себя несколько этапов, выделенных Н.Ю. Пахомовой [6], и только при их соблюдении можно говорить о том, что реализуется проектная деятельность в детском саду.

1. Погружение в проект. Создание проблемной ситуации – первый этап работы над проектом. Осознание сути проблемы позволяет сформулировать цель предстоящей работы, ее направление. Цель должна быть актуальна, прежде всего, для ребенка.

2. Организация деятельности. Планирование – важнейший этап работы над проектом. Планировать должны сами дети, воспитатель лишь координирует эту деятельность.

3. Осуществление деятельности. Воспитатели подключают к реализации проекта родителей детей, специалистов дошкольной образовательной организации. В результате работы появляется новый продукт: поделки, картины, спектакли, концерты, книжки-самоделки и другое.

4. Презентация результатов. Презентация дает детям возможность поделиться радостью, эмоциями с друзьями. Финальное мероприятие проводится в неформальной обстановке, например – круглый стол.

При реализации проектов крайне важно проводить с детьми обсуждение результатов и их достижений, дать ребенку возможность понять и высказаться о том, какими способами он пришел к такому результату. Нужно помнить и о том, что искренняя похвала и признание усилий ребенка укрепляют его веру в себя и мотивируют на новые достижения. Проекты должны состоять из определенных этапов, соответствия определенной теме и учитывая интересы детей. Важно не забывать о логическом завершении проекта, дающем ребенку ощущение успеха и гордости за свой вклад в общее дело.

Активно проектная деятельность начинается вводиться в старшей группе, где возраст детей составляет 5–6 лет. Е.С. Исаева подчеркивает, что «именно в этом возрасте у детей формируются предпосылки поисковой деятельности и умение применять знакомые методы с предложением и использованием различных вариантов и приемов, развивается умение определять возможные способы решения проблемы, учатся вести более конструктивную беседу, формируется мыслительная деятельность и активно развивается память» [3, с. 37]. Дети в этом возрасте способны делать самостоятельные суждения, высказывать свое мнение, выдвигать гипотезы и предположения, делать простейшие выводы.

Данный период также характеризуется активным развитием мотивационной сферы, когда у ребенка складываются первые устойчивые интересы и познавательные предпочтения. Иногда его называют возрастом «почемучек», так как ребенок начинает понимать и изучать, как устроены предметы и мир. Это возраст активного познавательного развития дошкольников [7].

Родители воспитанников тоже могут принимать участие в проекте, выступая при этом не только источниками информации, но и оказывая помощь и поддержку ребенку и педагогу в процессе работы над проектом. Тем самым они обогащают и свой опыт, испытывают чувство удовлетворения от своих успехов и успехов ребенка.

Метод проектов дает возможность развивать у дошкольников познавательные процессы (восприятие, память, мышление, воображение, внимание, речь). Дети овладевают способами общения и взаимодействия с взрослыми и сверстниками, приобретают коммуникативные и рефлексивные навыки. Проектная деятельность позволяет воспитать «деятеля», а не «исполнителя». В ходе проектной деятельности мы можем увидеть продвижение ребенка в его индивидуальном развитии [8].

Метод проектов позволяет формировать те личностные качества у детей, которые развиваются лишь в деятельности и не могут быть усвоены вербально (например, эмоциональный или социальный интеллект). В первую очередь это относится к групповым проектам, когда работает небольшой коллектив, и в процессе его деятельности появляется совместный продукт.

Как отмечает Н. Кожухметов, «к таким качествам можно отнести умение работать в коллективе, брать ответственность за выбор решения, согласовывать свои действия с действиями других участников группы, анализировать результаты деятельности, ощущать себя членом команды, соподчинять собственные интересы интересам общего дела» [5, с. 208].

Таким образом, в проектной деятельности происходит формирование субъектной позиции у ребенка, раскрывается его индивидуальность, реализуются интересы и потребности, что в свою очередь способствует личностному развитию ребенка.

Проведенный нами анализ показывает, что метод проектов актуален и очень эффективен. Он дает ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволяет ему успешно адаптироваться к изменяющимся ситуациям, вовлекает родителей в педагогическую деятельность, способствует сплочению педагогического коллектива и родителей, оптимизирует образовательный процесс.

#### **Список литературы**

1. Базарова М.И. Развитие ребенка средствами проектной деятельности в дошкольном образовательном учреждении / М.И. Базарова // От развивающего обучения к развитию человека: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, посвященный профессору Г.Д. Кирилловой (Майкоп, 26–27 апреля 2023 г.). – Майкоп: Адыгейский государственный университет, 2023. – С. 35–39. EDN YOIODF
2. Волынкин В.И. Проектная деятельность в дошкольном образовательном учреждении / В.И. Волынкин // Методология и технология проектной деятельности в образовательном учреждении: сборник статей по итогам I Всероссийской научно-практической конференции кафедры дошкольного и начального образования факультета педагогики и социальной работы Астраханского государственного университета (Астрахань, 20 мая 2020 г.). – Астрахань: Сорокин П.В., 2021. – С. 125–129. EDN LSUEEP

3. Исаева Е.С. Эффективность проектной деятельности в дошкольном образовательном учреждении / Е.С. Исаева // Вестник Воронежского института развития образования. – 2022. – №10. – С. 34–40. EDN JMOYQF
4. Киселева Л.С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения / Л.С. Киселева, Т.А. Данилова, Т.С. Лагода. – М.: Аркти, 2013. – 96 с.
5. Кожаматов Н. Проектная деятельность как средство формирования социального интеллекта дошкольника / Н. Кожаматов // Вестник Академии образования Таджикистана. – 2024. – №4(54). – С. 204–210. EDN OOOFBP
6. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение дошкольников / Н.Ю. Пахомова. – М.: Вако, 2019. – 96 с.
7. Пожидаева В.М. Развитие социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста / В.М. Пожидаева, И.А. Фархшатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №66-3. – С. 225–228. EDN OLEZFO
8. Уразаева Л.Ю. Проектная деятельность в образовательном процессе: учебное пособие / Л.Ю. Уразаева. – М.: Флинта, 2018. – 77 с. EDN QAM1AC
9. Чепакова М.Е. Проектная деятельность как средство развития социального интеллекта детей среднего дошкольного возраста / М.Е. Чепакова, С.Н. Федорова // Международные педагогические чтения: сборник статей Международной научно-практической конференции (Петрозаводск, 4 мая 2022 г.). – Петрозаводск: Новая Наука, 2022. – С. 99–103. EDN YVQASC

**Zhaiyrbekova Aikerim Zhaiyrbekovna**  
teacher

International University of the Kyrgyz Republic  
Bishkek, Republic of Kyrgyzstan

## **BLENDED LEARNING AS A MODERN EDUCATIONAL STRATEGY: ADVANTAGES AND CHALLENGES**

**Abstract:** *this article provides an in-depth examination of blended learning as a multifaceted educational strategy that integrates online technologies with traditional face-to-face instruction. Positioned within the broader context of the digital transformation of education, the study analyses the conceptual foundations of blended learning and its relevance for contemporary teaching practices in both secondary and higher education. Particular attention is given to the pedagogical mechanisms through which blended learning enhances learner autonomy, supports the development of digital competence, and enables the design of differentiated and personalized learning pathways. The review further explores the motivational, cognitive, and social aspects of blended learning environments, highlighting their potential to promote active participation, reflective engagement, and improved learning outcomes. At the same time, the article addresses the persistent challenges that institutions and educators face during the implementation process, including insufficient teacher preparedness, unequal access to technological infrastructure, variability in students' digital readiness, and the absence of coherent institutional strategies for integrating digital tools into curricula. The analysis demonstrates that, while blended learning offers substantial educational benefits, its success is contingent upon deliberate instructional design, sustained professional development for teachers, and the systematic evaluation of both online and face-to-face components. The paper concludes by proposing recommendations for optimizing blended learning models to ensure pedagogical effectiveness, technological sustainability, and long-term institutional impact.*

**Keywords:** *blended learning, digital education, hybrid instruction, online teaching, student motivation, instructional design, educational technologies, learning engagement.*

**Жайырбекова Айкерим Жайырбековна**  
преподаватель

Международный университет Кыргызской Республики  
г. Бишкек, Кыргызская Республика

## **СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ПРОБЛЕМЫ**

**Аннотация:** *в статье представлен подробный анализ смешанного обучения как многоаспектной образовательной стратегии, интегрирующей онлайн-технологии с традиционным очным форматом. Рассматривая смешанное обучение в контексте цифровой трансформации образования, исследование раскрывает его концептуальные основания и актуальность для современных педагогических практик в среднем и высшем образовании. Особое внимание уделено педагогическим механизмам, посредством которых смешанное обучение способствует развитию автономии обучающихся, формированию цифровой компетентности и построению дифференцированных и персонализированных траекторий обучения. В обзоре также исследуются мотивационные, когнитивные и социальные аспекты функционирования смешанных образовательных сред, подчёркивая их потенциалы в стимулировании активного участия, рефлексивного взаимодействия и улучшения образовательных результатов. Одновременно статья затрагивает устойчивые трудности, с которыми сталкиваются образовательные учреждения и педагоги в процессе внедрения смешанного обучения, включая недостаточную подготовленность преподавателей, неравный доступ к технологической инфраструктуре, различия в уровне цифровой готовно-*

сти обучающихся и отсутствие целостных институциональных стратегий интеграции цифровых инструментов в учебные программы. Проведённый анализ демонстрирует, что, несмотря на значительные образовательные преимущества смешанного обучения, его успешная реализация зависит от продуманного педагогического дизайна, систематического повышения квалификации преподавателей и регулярной оценки эффективности как онлайн, так и очных компонентов. В заключение сформулированы рекомендации по оптимизации моделей смешанного обучения для обеспечения их педагогической результативности, технологической устойчивости и долгосрочного институционального эффекта.

**Ключевые слова:** смешанное обучение, цифровое образование, гибридное обучение, онлайн-преподавание, мотивация учащихся, педагогический дизайн, образовательные технологии, учебная вовлечённость.

### Introduction.

In recent decades, the field of education has undergone profound transformation due to the widespread integration of digital technologies, increased Internet penetration, and the growing need for flexible learning pathways. Within this shifting landscape, *blended learning* has emerged as one of the most significant and sustainable instructional models. Rather than functioning as a simple combination of traditional classroom teaching and online participation, blended learning represents a comprehensive pedagogical framework that restructures how knowledge is delivered, accessed, and internalized. It brings together the strengths of face-to-face interaction—such as social presence, immediate feedback, and collaborative engagement—with the advantages of digital instruction, including personalized pacing, multimodal content, and expanded access to resources.

The global shift toward digital literacy and the rising expectations of students who have grown up in technologically rich environments have encouraged educational institutions to adopt hybrid formats as a means of modernizing their curricula. Universities, colleges, and schools increasingly rely on blended learning not merely as a response to technological trends but as a strategic approach to improving learning outcomes, enhancing student autonomy, and supporting differentiated instruction. Moreover, blended learning has proven particularly relevant in contexts where geographical, economic, or institutional constraints limit access to traditional forms of education.

Despite its growing popularity, the implementation of blended learning remains a complex and multifaceted process. Educators must balance pedagogical coherence with technological innovation, ensure meaningful student participation in both online and face-to-face components, and address challenges related to digital equity, instructor preparedness, and learning assessment. Furthermore, the conceptual foundations of blended learning—its principles, models, and instructional design strategies—continue to evolve, reflecting ongoing debates within educational theory and practice.

The purpose of this article is to provide a comprehensive examination of the conceptual, pedagogical, and practical dimensions of blended learning. By analyzing its theoretical foundations, exploring its methodological implications, and assessing its advantages and limitations in real educational contexts, the article aims to contribute to a deeper understanding of blended learning as a transformative educational model. This examination also seeks to highlight the conditions necessary for effective implementation and to outline directions for future research and practice in hybrid education.

### 1. Theoretical Review.

Blended learning is underpinned by a diverse set of pedagogical and psychological theories that collectively justify its relevance in modern educational practice. Among the most influential theoretical frameworks are *constructivism*, *connectivism*, and *self-regulated learning theory*. Each framework offers unique insights into how learners interact with information, peers, and technological environments, thereby shaping the conceptual foundations of blended instructional models.

Constructivist theories, most prominently associated with *Jean Piaget* and *Lev Vygotsky*, assert that learning is an active, socially mediated process in which individuals construct new knowledge through experience, reflection, and interaction. In this perspective, learners are not passive recipients of information but active participants who continuously reinterpret and reorganize their understanding. Blended learning naturally supports constructivist principles through its incorporation of collaborative online tools, discussion forums, interactive simulations, and multimodal resources that stimulate cognitive engagement. The integration of face-to-face dialogue with digital platforms provides opportunities for scaffolding, peer collaboration, and guided inquiry—key elements emphasized by Vygotskian socio-cultural theory.

Another theoretical foundation relevant to blended learning is *connectivism*, articulated by George Siemens and Stephen Downes. Connectivism conceptualizes learning as the ability to create, navigate, and sustain networks of information within an increasingly digital society. According to this framework, knowledge exists not only within individuals but also within technological systems, social networks, and distributed digital environments. Blended learning aligns closely with connectivist principles by utilizing digital platforms as extensions of the learning space, enabling students to access global information sources, participate in online communities, and engage with algorithmically curated materials. In this sense, technology becomes a structural element of the learning process rather than a supplementary tool.

A further theoretical perspective shaping blended learning is *self-regulated learning (SRL)* theory, developed by Barry Zimmerman and other cognitive psychologists. SRL posits that effective learners actively set goals, employ strategies, monitor their progress, and evaluate outcomes. Blended learning environments,

particularly those with asynchronous online components, inherently foster the development of self-regulatory skills. By allowing learners to choose resources, manage time, and revisit materials at their own pace, blended instruction supports metacognitive awareness and independent learning behaviors. Digital learning management systems, analytics dashboards, and automated feedback mechanisms further enhance self-regulation by providing continuous insight into learners' performance and progress.

When considered together, these theoretical perspectives highlight the multidimensional value of blended learning as a pedagogical model. Constructivism emphasizes active engagement and meaningful interaction; connectivism underscores the role of digital networks in knowledge acquisition; and self-regulated learning theory illuminates the importance of autonomy and reflective practice. Collectively, they illustrate that blended learning is not merely a hybrid format, but a theoretically informed instructional approach capable of promoting collaboration, digital literacy, autonomy, and deeper cognitive processing.

## 2. Advantages of Blended Learning.

Blended learning provides a wide range of pedagogical benefits that contribute to improved learning outcomes, higher student engagement, and more effective instructional practices. By integrating digital resources with classroom-based activities, blended learning creates a multidimensional educational environment that supports different learning preferences and enhances the quality of teaching and learning.

### 2.1. Increased Flexibility and Personalization

Digital components allow learners to revisit course materials, complete assignments at their own pace, and access resources at any time. Adaptive learning technologies can personalize content according to students' performance, supporting differentiated instruction and improving retention.

### 2.2. Enhanced Student Motivation

Students tend to demonstrate higher motivation and engagement when learning involves multimedia, gamified tasks, interactive tools, and online collaborative activities. The variety of instructional formats keeps learners interested and supports active participation.

### 2.3. Development of Digital Competence.

Blended learning fosters the development of essential digital skills, including navigation of online platforms, digital communication, information literacy, and responsible digital citizenship. These skills are critical for academic success and future professional contexts.

### 2.4. Improved Teacher-Student Communication

Digital platforms facilitate ongoing feedback, virtual consultations, and interactive discussions, strengthening teacher-student relationships. These tools support more personalized academic assistance and allow all students to engage, including those who may be less confident in face-to-face settings.

## 3. Challenges of Implementation.

Despite its advantages, blended learning faces multiple challenges that may hinder effective integration.

### 3.1. Insufficient Teacher Training

Many educators lack digital competencies and instructional design knowledge. Without targeted professional development, teachers may struggle to design coherent blended courses, reducing student engagement.

### 3.2. Technological Barriers

Unequal access to devices, unstable internet connectivity, and outdated hardware can create inequities in learning opportunities. Institutions must invest in infrastructure to support reliable access.

### 3.3. Low Digital Literacy among Students

Not all students have the skills to navigate online learning effectively. Orientation programs and digital skills workshops are necessary to ensure full participation.

### 3.4. Institutional Limitations

Limited funding, lack of infrastructure, and insufficient administrative support may hinder sustainable implementation. Policies and strategic planning are essential to address these barriers.

## 4. Strategies for Effective Implementation

Effective integration of blended learning requires a systemic approach addressing educators, students, and institutional needs. Key strategies include.

1. *Comprehensive professional development programs* for teachers.
2. *Use of instructional design frameworks* such as ADDIE, SAM, or TPACK.
3. *Continuous monitoring and assessment of student progress* using LMS analytics, quizzes, and portfolios.
4. *Investment in digital infrastructure*, including reliable internet and modern devices.
5. *Effective use of learning management systems (LMS)* like Moodle or Canvas.
6. *Development of clear institutional policies and guidelines* for course design and teacher responsibilities.
7. *Ensuring digital equity and access* for all learners.
8. *Encouraging learner autonomy and self-regulation* through workshops and orientation programs.
9. *Creating collaborative learning opportunities*, including group projects and online discussion forums.
10. *Continuous program evaluation and quality assurance*.
11. *Integration of adaptive learning technologies* for personalized learning.
12. *Provision of technical and academic support services*.

Blended learning represents a transformative educational strategy that redefines the integration of traditional and digital instruction. It supports flexibility, learner autonomy, engagement, and the development of digital competencies essential for the 21st century.

Successful implementation requires addressing challenges such as insufficient teacher training, technological limitations, student digital literacy gaps, and institutional readiness. Holistic approaches involving strategic planning, professional development, technological support, and continuous assessment are critical. When implemented effectively, blended learning has the potential to enhance educational quality, equity, and innovation across diverse learning contexts.

#### References

1. Garrison D.R., Kanuka H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7 (2), 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
2. Graham C.R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.). *Handbook of distance education*. 3rd ed. Routledge. Pp. 333–350.
3. Picciano A.G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*, 21 (3), 166–190. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.1225>
4. Siemens G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1), 3–10.
5. Watson J. (2008). Blended learning: The convergence of online and face-to-face education. North American Council for Online Learning (NACOL) [Electronic resource]. – Access mode: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509636.pdf> (date of request: 21.11.2025).
6. Bonk C.J., Graham C.R. (Eds.). (2006). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer Publishing.
7. Driscoll M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-learning*, 1 (4), 1–4. <https://doi.org/10.2304/elea.2002.1.4.1>
8. Horn M.B., Staker H. (2015). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. Jossey-Bass.
9. Osguthorpe R.T., Graham C.R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227–233.
10. Graham C.R., Woodfield W., Harrison J.B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 18, 4–14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>
11. Allen I.E., Seaman J., Garrett R. (2007). Blending in: The extent and promise of blended education in the United States. Sloan Consortium.
12. Vaughan N. (2007). Perspectives on blended learning in higher education. *International Journal on E-learning*, 6 (1), 81–94.
13. Stacey E., Gerbic P. (2008). Success factors for blended learning. *Educational Technology & Society*, 11 (2), 67–77.
14. Bonk C.J., Zhang K. (2008). *Empowering online learning: 100+ activities for reading, reflecting, displaying, and doing*. Jossey-Bass.
15. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K. (2010). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. U.S. Department of Education.

**Калинин Николай Константинович**  
студент

**Белов Антон Алексеевич**  
студент

*Научный руководитель*  
**Сергеев Александр Эдуардович**  
канд. физ.-мат. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный  
университет им. И.Т. Трубилина»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## ТЕОРИЯ ИГР В ДИЗАЙНЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КВЕСТОВ И СИМУЛЯЦИЙ

**Аннотация:** в статье исследуется применение теории игр к проектированию образовательных квестов и симуляций как интерактивных форм обучения. Основное внимание уделяется моделированию стратегического взаимодействия между учащимися, а также между учащимися и системой, с целью оптимизации мотивации, вовлечённости и познавательной эффективности. Рассматриваются как кооперативные, так и некооперативные игровые структуры, включая игры с полной и неполной информацией, потенциальные игры и динамические игры с обратной связью. Предложена формальная модель образовательного квеста как игры на дереве решений с вознаграждениями, зависящими от когнитивного состояния учащегося. Анализируются условия существования равновесий, обеспечивающих устойчивое обучение и предотвращающих демотивацию. Статья завершается обсуждением практических рекомендаций для разработчиков образовательных технологий и направлений дальнейших исследований.

**Ключевые слова:** теория игр, образовательные квесты, симуляции, геймификация, стратегическое взаимодействие, равновесие Нэша, адаптивное обучение, цифровая педагогика.

Современные тенденции в образовании, закреплённые в Концепции цифровой трансформации российской системы образования [12], направлены на активное внедрение интерактивных и игровых

форм обучения. Квесты, симуляции и геймифицированные задания становятся всё более востребованными благодаря их способности повышать вовлечённость и мотивацию учащихся [9]. Однако большинство существующих подходов к их проектированию остаются эмпирическими и не учитывают стратегический аспект поведения обучаемых. В то же время аппарат теории игр, развитый в отечественной научной школе [10], позволяет формализовать взаимодействие участников образовательного процесса как игру, в которой каждый агент (ученик или система) преследует свои цели, зависящие от действий других.

В образовательных квестах учащийся последовательно принимает решения, каждое из которых влияет не только на текущий прогресс, но и на дальнейшие возможности обучения. При этом система может адаптировать сложность, подсказки и обратную связь в зависимости от поведения учащегося. Такое взаимодействие естественно моделируется как динамическая игра с полной или частичной информацией [4]. Цели учащегося (минимизация усилий, максимизация удовольствия) могут частично конфликтовать с целями системы (максимизация усвоения знаний), что требует поиска компромиссного равновесия [1].

Образовательный квест может быть формализован как расширенная игра  $G = (N, H, P, \{u_i\}_{i \in N})$ , где  $N = \{0, 1, \dots, k\}$  – множество игроков (0 – система, 1- $k$  – учащиеся),  $H$  – дерево историй,  $P$  – функция хода,  $u_i$  – функция полезности игрока  $i$ . Полезность учащегося зависит от трёх факторов: уровня усвоенных знаний, затраченных когнитивных усилий и игровых вознаграждений.

$$u_i = \alpha_i \cdot K_i - \beta_i \cdot E_i + \gamma_i \cdot R_i$$

Полезность образовательной системы, в свою очередь, определяется как сумма вкладов всех учащихся с учётом издержек на управление когнитивной нагрузкой.

$$u_0 = \sum_{i=1}^k (w_i \cdot K_i - c_i(E_i))$$

Такая модель согласуется с подходами отечественных исследователей, подчеркивающих необходимость баланса между дидактической нагрузкой и игровой мотивацией [9]. Она также позволяет применять методы анализа потенциальных игр и механизмов стимулирования, развитые в работах российских математиков [10].

Особое значение в образовательном контексте приобретает не просто существование равновесия Нэша, а его педагогическая интерпретируемость. Желательно, чтобы равновесие соответствовало ситуации, в которой учащийся стремится к освоению материала, а система – к поддержке этого процесса. В адаптивных симуляциях целесообразно использовать марковские модели, где будущее состояние зависит от текущего действия учащегося. Задача учащегося – максимизировать дисконтированную сумму вознаграждений.

$$\max_{\pi} \mathbb{E} \left[ \sum_{t=0}^{\infty} \delta^t \cdot r_t \mid \pi \right]$$

где  $\pi$  – стратегия учащегося,  $\delta$  – коэффициент терпения. Такой подход находит отражение в исследованиях по интеллектуальным обучающим системам, разрабатываемым в рамках российских научно-образовательных проектов [6].

В групповых квестах возникают кооперативные взаимодействия, сопряжённые с риском социальной безответственности («безбилетника»). Для справедливого распределения вклада может использоваться значение Шепли, адаптированное к образовательной среде [8],

$$\phi_i(v) = \sum_{S \subseteq N \setminus \{i\}} \frac{|S|! \cdot (|N| - |S| - 1)!}{|N|!} \cdot (v(S \cup \{i\}) - v(S))$$

где  $v(S)$  – совокупный образовательный результат группы  $S$ . Подобные методы применяются в исследованиях коллективного обучения, основанных на теории деятельности и концепции зоны ближайшего развития Л.С. Выготского [5].

Практическая реализация теоретико-игровых моделей в образовательных платформах требует учёта индивидуальных особенностей учащихся. Современные российские системы адаптивного обучения (например, на базе федеральной платформы «Российская электронная школа») позволяют собирать данные о поведении учащихся и корректировать игровые механики в реальном времени [12]. Рекомендуется:

- использовать игры с потенциалом для обеспечения сходимости к равновесию;
- внедрять механизмы, поощряющие осознанные действия (а не рандомизированные ответы);
- балансировать соревновательные и кооперативные элементы [9].

Эмпирические данные, полученные в ходе пилотных проектов в российских вузах и школах, показывают, что квесты, спроектированные с учётом стратегического взаимодействия, повышают уровень удержания знаний на 20–30% по сравнению с традиционными интерактивными заданиями [1].

Таким образом, теория игр предоставляет мощный инструментарий для осмысленного дизайна образовательных квестов. Интеграция отечественных достижений в области педагогики, когнитивной психологии и математической теории игр позволяет создавать эффективные, мотивационно устойчивые и дидактически насыщенные обучающие среды. Перспективными направлениями являются разработка многоагентных моделей обучения, исследование этических аспектов геймификации и создание стандартов проектирования игровых образовательных сценариев на основе российских научных разработок [3; 12].

#### Список литературы

1. Андреева Е.В. Геймификация в образовательном процессе: стратегии вовлечения и оценка эффективности / Е.В. Андреева, А.А. Кузнецов // Психология обучения. – 2021. – №4. – С. 56–68.
2. Васильев В.А. Теория игр: учебное пособие / В.А. Васильев. – М.: МГУ, 2019. – 256 с.
3. Гриншпун А.В. Интеллектуальные обучающие системы: от теории к практике / А.В. Гриншпун, А.Л. Семёнов // Искусственный интеллект и принятие решений. – 2020. – №3. – С. 45–57.
4. Жуков А.В. Динамические игры с неполной информацией в образовательных средах / А.В. Жуков // Вестник Томского государственного университета. Управление, вычислительная техника и информатика. – 2022. – №2(59). – С. 34–47.
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
6. Иванов Д.Ю. Адаптивные симуляции в цифровом обучении: опыт российских вузов / Д.Ю. Иванов, М.С. Петров // Цифровое образование. – 2023. – №1. – С. 22–35.
7. Карпов А.В. Психология игровой деятельности / А.В. Карпов. – М.: Академия, 2018. – 192 с.
8. Лебедев А.Н. Кооперативные игры в групповом обучении: применение значения Шепли / А.Н. Лебедев, Е.И. Смирнов // Вопросы образования. – 2021. – №4. – С. 112–127.
9. Маркова А.К. Мотивация учения и геймификация: современные подходы / А.К. Маркова // Национальный психологический журнал. – 2020. – №2(38). – С. 78–90.
10. Петросян Л.А. Теория игр / Л.А. Петросян, Н.А. Зенкевич, Е.А. Семина. – М.: Высшая школа, 1998. – 336 с.
11. Смирнов А.А. Образовательные квесты как средство развития критического мышления / А.А. Смирнов // Педагогика. – 2022. – №5. – С. 44–52.
12. Цифровая трансформация российской системы образования: концепция: утв. приказом Минпросвещения России от 30.06.2022 №511 // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/documents/3942/> (дата обращения: 02.12.2025).

**Камышева Марина Валериевна**

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: КУРСЫ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОДУКТ

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос предпринимательской деятельности в сфере дошкольного образования на примере реализации платных образовательных услуг по формированию финансовой грамотности у дошкольников. Анализируются актуальность данной темы, нормативно-правовая база, особенности разработки и реализации программы, а также ее предпринимательский потенциал для дошкольных образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** дошкольное учреждение, платные образовательные услуги, финансовая грамотность, предпринимательство в образовании, нормативно-правовая база, дошкольное образование, образовательный продукт.

*Введение.*

*Актуальность и стратегическая важность финансовой грамотности.*

В современном мире, где экономические отношения пронизывают все сферы жизни, формирование финансовой грамотности с раннего возраста становится не просто актуальным, а стратегически важным. Документ подчеркивает, что чем раньше дети начинают понимать основы финансов, тем быстрее формируются полезные привычки, закладывается фундамент для будущей финансовой самостоятельности и благополучия. Это не просто обучение счету, а привитие ответственного отношения к деньгам, понимание их ценности, роли в жизни семьи и общества. Раннее обучение финансовой грамотности призвано сформировать у детей критическое мышление, умение анализировать информацию и принимать взвешенные решения, что в будущем поможет избежать распространенных финансовых ошибок.

Финансовая грамотность становится одним из ключевых факторов социальной адаптации. Дети, обладающие этими навыками, лучше ориентируются в мире, имеют больше возможностей для самореализации. Это также способствует снижению социального неравенства, давая всем детям базовые знания для построения своего финансового будущего. Актуальность темы усиливается в контексте цифровизации финансов и глобализации экономики, когда дети с раннего возраста сталкиваются с новыми финансовыми инструментами и реалиями. Государство активно продвигает программы по повышению финансовой грамотности населения, и ДОУ, внедряя такие программы, становится важным звеном в реализации этой государственной политики.

*Нормативно-правовая база:* фундамент предпринимательской деятельности в образовании.

Предпринимательство в сфере образования, включая оказание платных образовательных услуг, должно опираться на прочную нормативно-правовую базу. В Российской Федерации ключевыми документами, регулирующими данную деятельность, являются следующие.

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Статья 45 «Осуществление образовательной деятельности за счет средств физических и (или) юридических лиц»: данная статья определяет право образовательных организаций, в том числе ДОУ, на оказание платных образовательных услуг, не предусмотренных основными образовательными программами, финансируемыми за счет бюджета. Указывается, что такие услуги должны соответствовать требованиям федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и не должны заменять основную образовательную деятельность.

3. Статья 29 «Информационная открытость образовательной организации»: пункт 4 части 2 данной статьи, а также пункт 10 раздела II «Правил оказания платных образовательных услуг» обязывают ДОУ размещать на своем официальном сайте в сети интернет полную информацию о платных образовательных услугах, включая нормативные документы, локальные акты, сведения о педагогах, стоимости и времени оказания услуг.

4. Постановление Правительства РФ от 15 сентября 2020 г. №1441 «Об утверждении правил оказания платных образовательных услуг»: Этот документ устанавливает основные требования к порядку оказания платных образовательных услуг, включая: необходимость заключения договора с заказчиком (родителями), требования к содержанию договора (срок, стоимость, условия), обязанность исполнителя предоставлять полную и достоверную информацию об услуге, требования к качеству услуг, включая наличие квалифицированных кадров и необходимого материально-технического обеспечения.

5. Санитарные нормы и правила: при реализации любых образовательных услуг, в том числе платных, ДОУ обязательно обеспечить соответствие санитарным правилам и нормам, например, СП 2.4.3648–20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» и СанПиН 1.2.3685–21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания».

6. Локальные нормативные акты ДОУ: устав учреждения, положения о порядке оказания платных образовательных услуг, приказы руководителя, регламентирующие деятельность по предоставлению платных услуг.

Эти документы создают правовую основу для предпринимательской деятельности в образовании, определяя ее допустимость, требования к качеству и порядок предоставления, а также защищая права, как исполнителей, так и потребителей образовательных услуг.

*Программа финансовой грамотности как предпринимательский проект в ДОУ.*

Программа «Формирование финансовой грамотности для дошкольников» является ярким примером образовательного предпринимательства, где ДОУ выступает в роли инициатора и разработчика нового, востребованного продукта.

1. Идентификация рыночной потребности и формирование предложения.

Социальный заказ: растущая потребность родителей в подготовке детей к жизни в современном экономическом мире создает «социальный заказ». ДОУ, как образовательный предприниматель, реагирует на этот запрос, предлагая специализированные платные услуги.

Инновационный продукт: курс «Формирование финансовой грамотности для дошкольников» – это не просто дополнительное занятие, а целенаправленный образовательный продукт, разработанный с учетом возрастных особенностей и направленный на формирование конкретных компетенций. Его ценность заключается в долгосрочном влиянии на финансовое благополучие ребенка.

2. Разработка и реализация образовательного продукта.

Содержание и методика: Программа должна соответствовать требованиям ФГОС ДОУ и быть адаптирована для дошкольников. Особое внимание уделяется игровым формам обучения, которые делают процесс увлекательным и эффективным. Это могут быть ролевые игры («Магазин», «Банк»), настольные игры, творческие задания, направленные на понимание ценности денег, основ планирования и ответственного потребления.

Квалификация кадров: успех программы зависит от квалификации педагогов, их умения работать с детьми дошкольного возраста и доносить сложные финансовые понятия в доступной форме.



Материально-техническое обеспечение: наличие необходимых методических материалов, дидактических пособий, игровых наборов.

3. Операционная и финансовая модель.

Договорные отношения: платные услуги оказываются на основании договора с родителями, который четко регламентирует права и обязанности сторон, сроки, стоимость и условия предоставления услуги. Это является основой предпринимательских отношений.

Финансовое планирование: разработка сметы доходов и расходов позволяет ДОО экономически обосновать стоимость услуг, планировать бюджет и контролировать финансовые потоки. Оплата производится по квитанциям, средства зачисляются на расчетный счет ДОО.

Реинвестирование: полученные от платных услуг средства расходуются на развитие и совершенствование самих услуг, развитие материальной базы ДОО, а также на оплату труда сотрудников, ведущих эти услуги. Это создает цикл устойчивого развития и повышает конкурентоспособность учреждения.

4. Маркетинг и продвижение.

Информационная открытость: размещение полной информации о программе на официальном сайте ДОО (цели, структура, стоимость, педагоги, образцы договоров) является ключевым элементом маркетинговой стратегии.

Востребованность: как показывает практика, такие услуги востребованы родителями и детьми, что свидетельствует об успешной идентификации потребности и эффективном предложении.

Региональная интеграция: использование региональных информационных систем, таких как «Навигатор дополнительного образования детей» (Навигатор23), расширяет охват целевой аудитории.

5. Проблемы и перспективы.

Проблемы: несмотря на положительные тенденции, существуют вызовы, связанные с необходимостью постоянного обновления программ, повышения квалификации педагогов, а также с тем, что некоторые родители могут испытывать трудности в выборе финансовых предложений или иметь низкий уровень собственной финансовой грамотности.

Перспективы: перспективы развития связаны с расширением спектра предлагаемых услуг, разработкой новых модулей (например, основ предпринимательства для малышей), углублением взаимодействия с родителями, а также с позиционированием ДОО как центра компетенций по финансовой грамотности для дошкольников в своем регионе.

*Заключение.*

Оказание дополнительных платных образовательных услуг по формированию финансовой грамотности у дошкольников является ярким примером успешного образовательного предпринимательства. ДОО, выступая в роли инициатора и разработчика инновационного продукта, не только удовлетворяет актуальные потребности общества, но и получает дополнительный источник финансирования для своего развития. Это способствует повышению качества дошкольного образования, укреплению имиджа учреждения и подготовке подрастающего поколения к жизни в условиях современной экономики.

*Список литературы*

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 26.07.2024).
2. Постановление Правительства РФ «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг» от 15.09.2020 №1441 (ред. от 22.09.2023).
3. Федеральный закон «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» от 30.03.1999 №52-ФЗ (ред. от 24.06.2024).
4. Данилина Т.А. Организация оказания дополнительных платных услуг в государственном образовательном учреждении / Т.А. Данилина. – М.: Аркти, 2002.
5. Казакова И.И. Привлечение внебюджетных средств в ДОО / И.И. Казакова. – М.: Сфера, 2006.
6. Копылова Н.А. Нормативно-правовые основы деятельности дошкольного образовательного учреждения / Н.А. Копылова, Н.В. Микляева. – М., 2004. EDN QTONJJ
7. Михайленко Н.Я. Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования: Методические рекомендации / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М., 1993.
8. Программы дошкольных образовательных учреждений: Методические рекомендации для работников дошкольных образовательных учреждений / сост. О.А. Соломенникова. – М., 2003.
9. Шинкарева Л.В. Дополнительные образовательные услуги в дошкольном учреждении: понятие, виды, особенности реализации / Л.В. Шинкарева, А.А. Воробьева // Дошкольное образование в России в документах и материалах: Сборник действующих нормативно-правовых документов и научно-методических материалов. – М., 2001.

**Комашко Арина Максимовна**  
студентка

Научный руководитель  
**Михоненко Ольга Ивановна**  
старший преподаватель

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»  
г. Ставрополь, Ставропольский край

## ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКРАЙБИНГА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация:** в статье исследовано понятие «скрайбинг», описаны его виды. Автор раскрывает вопрос особенностей использования скрайбинга в образовательном процессе начальной школы. В работе обосновывается актуальность и преимущества скрайбинга в развитии познавательных УУД младших школьников.

**Ключевые слова:** младший школьный возраст, скрайбинг, познавательные УУД, виды скрайбинга, начальная школа.

В эпоху цифровой трансформации, характеризующейся доминированием компьютерных технологий, информационные процессы приобрели статус фундаментального компонента человеческой деятельности. В ответ на современные вызовы возникла инновационная методика визуализации контента – скрайбинг, разработанная британским художником Эндрю Парком. Данная техника презентации, этимологически восходящая к английскому «scribe» (создавать эскизы), базируется на синхронном графическом сопровождении устного выступления посредством визуальных элементов, создаваемых непосредственно в процессе изложения материала. Реализуемый при этом принцип параллельного аудиовизуального восприятия, акцентирующий ключевые аспекты презентации, обеспечивает эффективное усвоение сложных концепций и процессов, существенно превосходя традиционные вербальные методы изложения информации [7].

Визуальное восприятие играет доминирующую роль в когнитивных процессах человека, обеспечивая усвоение свыше 80% поступающей информации. Эмпирические исследования демонстрируют существенные различия в эффективности различных каналов восприятия: спустя 72 часа после экспозиции аудиальная информация сохраняется лишь на уровне 10%, визуальная – достигает 35%, тогда как комбинированное воздействие вербально-визуального материала обеспечивает сохранность до 65% представленного контента [3].

В методологии визуализации информации выделяется четыре основных типа скрайбинга, дифференцируемых по способу исполнения и используемым инструментам:

- 1) традиционный рисованный скрайбинг характеризуется синхронизацией графического сопровождения с аудиальным компонентом;
- 2) аппликационная техника базируется на последовательном размещении подготовленных изображений на выбранной поверхности в соответствии с озвучиваемым контентом;
- 3) магнитная вариация данного метода предполагает фиксацию визуальных элементов на специализированной доске посредством магнитных креплений;
- 4) компьютерный скрайбинг реализуется через специализированное программное обеспечение и веб-платформы, предназначенные для создания динамических визуализаций [1].

В концепции И.Ю. Назаровой выделение ключевого смыслового содержания представляет собой фундаментальный этап скрайбинга, при этом информационная насыщенность вербально-визуального контента может затруднять восприятие центральной идеи. Эффективность трансляции материала обеспечивается трехэтапной структурой подготовки:

- 1) формирование базовой концепции с учетом особенностей целевой аудитории;
- 2) детальная проработка сценария с подбором релевантных образных средств;
- 3) создание визуального ряда, синхронизированного с аудиальной составляющей презентации [6].

Е.С. Иванова отмечает, что визуализация учебного материала посредством скрайбинга в начальной школе представляет собой эффективный инструмент педагогического воздействия, интегрирующий графические элементы, схематические изображения и символические обозначения в единый познавательный комплекс. Синхронная активация визуального и аудиального каналов восприятия информации существенно улучшает когнитивные процессы обучающихся, способствуя более глубокому усвоению новых тематических блоков. В педагогической практике данная технология зарекомендовала себя как действенное средство формирования коммуникативных УУД, стимулирования аналитического мышления и раскрытия креативного потенциала младших школьников [2].

Согласно исследованиям В.А. Петрова, можно отметить, что в образовательном процессе начальной школы скрайбинг интегрируется в ключевые этапы учебной деятельности, охватывая:

- первичное восприятие текстового материала;
- выделение концептуальных положений;

- формирование визуально-символической системы опорных элементов;
- графическую интерпретацию сложных понятий;
- воспроизведение усвоенной информации [8].

Н.В. Смирнов и О.С. Кузнецова в своих трудах отмечают – комплексная визуально-вербальная репрезентация учебного материала посредством скрайбинга обеспечивает эффективное погружение обучающихся в образовательный процесс, способствуя облегчению восприятия абстрактных понятий через применения комплекса текстовых и графических элементов. Практическая реализация данного подхода в рамках естественнонаучных дисциплин и литературоведческих курсов, предполагающая самостоятельное создание учащимися скрайб-презентаций, существенно улучшает когнитивные процессы освоения и консолидации изучаемого материала [9].

Визуализация посредством скрайбинга, согласно мнению И.Ю. Назаровой, служит эффективным инструментом педагогической коммуникации, обеспечивая продуктивный диалог между преподавателем и обучающимися. Данная методика не только способствует структурированию и систематизации учебного материала, но и формирует у младших школьников ключевые компетенции по выделению существенных аспектов информации, ее организации и практическому применению в ходе проектной и внеклассной работы. Существенным преимуществом метода выступает снижение когнитивной нагрузки при одновременном развитии навыков автономной информационно-аналитической деятельности учащихся [5].

Скрайбинг как инновационная образовательная технология демонстрирует многоаспектное позитивное воздействие на учебный процесс в начальной школе, способствуя существенному повышению познавательной активности обучающихся и формированию устойчивой мотивации к обучению. А.А. Мельникова отмечает, что данный метод, интегрирующий визуальные и текстовые компоненты, обеспечивает оптимизацию мнемонических процессов и перцептивных механизмов [4]. Также, по мнению Л.Н. Федоровой, применение скрайбинга стимулирует развитие коммуникативной компетентности и креативного потенциала младших школьников, одновременно содействуя формированию навыков систематизации информации и развитию логического мышления. Существенным преимуществом данной технологии выступает ее адаптивность к индивидуальным особенностям восприятия учебного материала различными категориями обучающихся [10].

Следовательно, скрайбинг, выступая эффективным дидактическим инструментом, обеспечивает не только трансляцию учебного материала, но и способствует всестороннему развитию когнитивных способностей учащихся начальной школы, стимулируя познавательную активность и формируя устойчивую мотивацию к исследованию окружающего мира.

Внедрение скрайбинга как передовой визуально-педагогической методики существенно улучшает образовательный процесс в начальной школе, обеспечивая комплексное развитие когнитивных и креативных компетенций обучающихся посредством синхронизации зрительного восприятия с активным включением в творческую деятельность.

Таким образом, методика скрайбинга в начальном образовании выступает комплексным инструментом когнитивной активации, обеспечивая системную структуризацию учебного материала и выделение его смысловых доминант. Данный подход стимулирует развитие коммуникационного потенциала обучающихся, аналитического мышления и творческой экспрессии, одновременно совершенствуя мнемонические процессы и пространственно-образное восприятие. Интерактивная природа скрайбинга, усиленная его мотивационным компонентом, способствует формированию междисциплинарных компетенций и гармоничному становлению личности младшего школьника.

#### *Список литературы*

1. Андреев П.И. Использование скрайбинга в педагогической практике / П.И. Андреев, Д.А. Кликов // Вестник педагогики и психологии. – 2023. – №4. – С. 45–52.
2. Иванова Е.С. Визуальное восприятие как когнитивный процесс / Е.С. Иванова // Психология и образование. – 2021. – Т. 12. №3. – С.120–128.
3. Лебедева Т.В. Влияние мультимедийных технологий на эффективность обучения / Т.В. Лебедева // Информационные технологии в образовании. – 2022. – №6. – С. 34–39.
4. Мельникова А.А. Современные методы визуализации: теория и практика / А.А. Мельникова. – Екатеринбург: УрФУ, 2021. – 142 с.
5. Назарова И.Ю. Методика визуализации информации: принципы и практика / И.Ю. Назарова. – М.: Педагогика, 2020. – 256 с.
6. Назарова И.Ю. Педагогическая коммуникация в условиях цифровой трансформации образования / И.Ю. Назарова // Проблемы современной педагогики. – 2024. – №1. – С. 15–22.
7. Парк А. Искусство скрайбинга: визуальное рассказывание историй в образовании и коммуникации / А. Парк. – Лондон: Creative Press, 2019. – 210 с.
8. Петров В.А. Современные технологии визуализации учебного материала в начальной школе / В.А. Петров. – СПб.: Наука, 2022. – 198 с.
9. Смирнова Н.В. Инновационные методы преподнесения учебного материала: от традиций к новациям / Н.В. Смирнова, О.С. Кузнецова. – М.: Академия, 2023. – 176 с.
10. Федорова Л.Н. Мнемонические процессы в обучении младших школьников / Л.Н. Федорова. – М.: Просвещение, 2020. – 132 с.

*Комелева Алина Александровна*  
студентка

*Научный руководитель*  
*Хабарова Ольга Леонидовна*  
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»  
г. Хабаровск, Хабаровский край

## **АКВААЭРОБИКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ПОДДЕРЖАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ФОРМЫ И СНИЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАГРУЗКИ У СТУДЕНТОК ВУЗА**

***Аннотация:** автор отмечает, что аквааэробика как вид физической активности достаточно популярна среди студенток благодаря сочетанию щадящего воздействия на суставы, высокой эффективности сжигания калорий и социально-комфортной среде занятий. В статье рассмотрены физиологические механизмы работы в воде, особенности подготовки студенток к регулярным тренингам, программы тренировок различной интенсивности, риски и меры безопасности, влияние аквааэробики на психоэмоциональное состояние и академическую успеваемость. Представлены рекомендации по выбору стиля занятий, частоте и продолжительности тренировок в условиях вуза, а также примеры домашних и групповых тренировок в бассейне и на воде.*

***Ключевые слова:** аквааэробика, студентки, физическая активность, здоровье позвоночника, интенсивность тренинга, аэробика в воде, безопасность занятий.*

Аквааэробика – это форма физических упражнений, которая проводится в водной среде и объединяет элементы аэробики и плавания. Для студенток такие занятия могут стать не только способом укрепления здоровья, но и отличной возможностью снять стресс после учебы. В водной среде уменьшается нагрузка на суставы и позвоночник, что делает аквааэробику особенно подходящей для тех, кто испытывает боли в спине или других частях тела. Вода создаёт дополнительное сопротивление, благодаря чему усиливается эффект от упражнений и улучшается мышечный тонус.

Особую пользу аквааэробика приносит для сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Занятия в воде способствуют улучшению кровообращения и увеличению объема легких, что важно для поддержания высокой учебной активности. Кроме того, регулярные занятия аквааэробикой способствуют коррекции фигуры и улучшению общего тонуса тела, что, несомненно, имеет значение для молодых людей, стремящихся выглядеть привлекательно.

Аквааэробика становится всё более популярным видом физической активности среди молодёжи, особенно среди студенток. Этот вид упражнений в воде не только способствует укреплению здоровья, но и является отличным способом снятия стресса, который часто сопровождает учебный процесс. Благодаря уникальным условиям выполнения, аквааэробика помогает эффективно сбалансировать физическую нагрузку, снижая риск травм.

Преимущества аквааэробики для студенток многочисленны: от улучшения кровообращения и повышения выносливости до развития гибкости и координации. Всё это делает аквааэробику не только полезной, но и приятной формой физической активности. Аквааэробика включает в себя множество упражнений, которые оказывают положительное влияние на организм студенток, помогая улучшить не только физическое, но и психологическое состояние. Основные типы упражнений в аквааэробике – это водное бегание, занятия с водными гантелями, упражнения на гибкость и баланс.

Водное бегание улучшает сердечно-сосудистую и дыхательную системы, способствуя укреплению мышц ног и повышению общей выносливости. Занятия с водными гантелями направлены на тренировку верхней части тела, включая руки, плечи и верхнюю часть спины, что способствует укреплению мышечного корсета и улучшению осанки.

Упражнения на гибкость и баланс, такие как различные позы йоги или Пилатес, исполняемые в воде, помогают улучшить координацию движений и укрепить мышцы, отвечающие за удержание тела в правильном положении. Регулярное выполнение таких упражнений также способствует снижению стресса и улучшению настроения благодаря выработке эндорфинов – «гормонов счастья». Комбинирование этих упражнений в рамках регулярных занятий аквааэробикой помогает студенткам не только поддерживать физическую форму, но и справляться с академической нагрузкой, улучшая концентрацию и общее самочувствие.

Аквааэробика представляет собой отличную форму упражнений для начинающих студенток, поскольку сочетает низкую нагрузку на суставы с высокой эффективностью тренировки сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Для студенток, только начинающих свой путь в аквааэробике, рекомендуется следующая постепенно нарастающая программа тренировок. На первых занятиях акцент делается на освоении правильной техники дыхания и движений. Это важно для уменьшения риска травм и увеличения эффективности последующих тренировок. Основные упражнения вклю-

чают махи ногами, ходьбу и бег на месте в воде, а также различные рукоходы. Важно уделить внимание равномерному дыханию и правильной осанке.

По мере освоения базовых движений, в программу добавляются упражнения на гибкость и силу. Это могут быть различные варианты приседаний, прыжков и плавательных движений с использованием акваоборудования, такого как водные гантели и макароны. Увеличивается также продолжительность и интенсивность тренировок. Рекомендуется начинать с 30 минут и постепенно достигать 45–60 минут активных упражнений в воде.

Завершаются занятия расслабляющими упражнениями, которые помогают расслабить мышцы и успокоить сердцебиение, такие как медленное плавание или выполнение упражнений на растяжку в воде. Это важно для восстановления и предотвращения мышечного напряжения. Такая программа помогает активизировать работу всех групп мышц, улучшая физическую форму и общее самочувствие студента.

Акваэробика – прекрасный способ для студенток поддерживать физическую форму, однако правильные меры безопасности и профилактика травм играют ключевую роль в предотвращении нежелательных происшествий. Во-первых, выбирайте подходящую одежду и обувь. Купальник должен быть удобным и плотно сидеть, чтобы не мешать движениям. Антискользящая обувь помогает предотвратить скольжение на мокрой поверхности бассейна.

Перед началом занятия важно выполнить разминку «на берегу», чтобы подготовить мышцы к нагрузке, медленно повышая частоту сердечных сокращений. Это снижает риск сердечно-сосудистых проблем и мышечных спазмов. Уделять время на разминку также помогает уменьшить риск получения растяжений и других мышечных травм.

Во время занятия необходимо следить за своим дыханием – дышите глубоко и регулярно. Недостаток кислорода может вызвать головокружение или обмороки, что особенно опасно в водной среде. Если чувствуете усталость или дискомфорт, сразу же перейдите на более легкие упражнения или отдохните на бортике бассейна.

Важно также соблюдать правила пользования бассейном и слушать инструктора, который подскажет, как правильно выполнять упражнения и избежать ошибок. Не забывайте о том, что обезвоживание – частая проблема даже в водной среде, поэтому пейте достаточно воды до, во время и после занятий. Соблюдение этих простых правил поможет вам избежать травм и сделает занятия аквааэробикой не только полезными, но и безопасными.

Акваэробика – это отличный способ для студенток поддерживать физическое и психическое здоровье. Занятия могут помочь снять стресс и улучшить настроение, что особенно важно в период сессий и контрольных. Чтобы эффективно сочетать учебу, аквааэробику и повседневную жизнь, следует учитывать несколько моментов.

Во-первых, важно составить расписание. Отведите фиксированное время на занятия аквааэробикой, исходя из учебных часов и других дел. Идеально выбрать раннее утро или вечер после лекций, чтобы это стало приятной рутинной, которая не пересекается с основными учебными занятиями.

Во-вторых, старайтесь быть гибкими. Если непредвиденные учебные обязанности или проекты требуют больше времени, попробуйте короткие, но интенсивные занятия по аквааэробике. даже 20–30 минут могут быть эффективными.

В-третьих, используйте аквааэробику как средство для отдыха. Не позволяйте ей стать еще одним источником стресса. Если занятие кажется обременительным, возможно стоит пересмотреть график или тип активности. Например, можно заменить несколько занятий более спокойными водными процедурами, такими как плавание или гидройога. Привлечение подруг для совместных тренировок также может добавить мотивации и удовольствия от процесса. Общение на занятиях превратит аквааэробику в веселое и социальное событие, помогая также поддерживать регулярность тренировок.

Наконец, необходимо следить за своим питанием и сном. Полноценное питание и достаточное количество сна важны для восстановления и общего благополучия, что делает выполнение учебных задач и физические упражнения более эффективными.

#### **Список литературы**

1. Плавание и акваэробика как формы занятий по дисциплине «физическая культура и спорт» со студентами среднего и высшего профессионального образования: учебно-методическое пособие / Л.В. Березина, И.В. Волкова, М.С. Витушкина [и др.]; Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2022. – 46 с.
2. Джукаев М.Х. Влияние физического воспитания на психическое здоровье студентов / М.Х. Джукаев, З.М. Гогоберидзе // Ученые записки университета Легафта. – 2022. – №10(212) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-fizicheskogo-vozpitiya-na-psihicheskoe-zdorovie-studentov> (дата обращения: 29.11.2025).
3. Применение элементов аквааэробики на учебных занятиях по плаванию в вузе: учебно-методическое пособие / Г.М. Шамгунова, Н.Ю. Шафикова, Т.С. Власова [и др.]. – Казань: Казанский федеральный университет, 2023. – 64 с.

*Кривуля Ирина Алексеевна*  
магистрант

*Научный руководитель*  
*Сафронова Алла Дмитриевна*  
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
Г. Краснодар, Краснодарский край

## КЛЮЧЕВЫЕ ПРИНЦИПЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**Аннотация:** *актуальность исследования обусловлена значимостью сферы образования как ключевого фактора устойчивого социально-экономического роста страны. Современные реалии характеризуются стремительным развитием цифровых технологий, глобализацией экономики и изменениями в социальной структуре общества, что предъявляет новые требования к качеству подготовки кадров и образовательному процессу в целом. Поэтому особое внимание уделяется инновационным методикам обучения, обеспечивающим формирование профессиональных компетенций, востребованных на рынке труда XXI века.*

**Ключевые слова:** *инновации, образование, методика, поколение, возможности, проблемы, качество.*

Современный образовательный процесс – это динамичная система, которая постоянно развивается, адаптируясь к меняющимся потребностям общества, технологиям и научным открытиям.

В основе его лежат следующие ключевые принципы: ориентация на ученика; развитие навыков XXI века; интеграция технологий; персонализация обучения; проектная и исследовательская деятельность; формирующее оценивание; междисциплинарность; глобальная перспектива. Рассмотрим некоторые из них.

Принцип глобализации рассматривает российский исследователь Абанкина И.В., основное внимание уделяется переходу к инвестиционной модели финансирования образования с передачей права распоряжения ресурсами на принципах персонализации. Многие страны сталкиваются с проблемой ограниченного государственного финансирования и предпринимают усилия по приоритетной поддержке конкурентоспособных образовательных программ. Особенно ощутимо сокращение государственного финансирования чувствуется после долгих лет традиционной опоры именно на этот источник (Knight, 2011; Douglass, 2012). Исследователи заняты поиском баланса между внешними условиями функционирования университетов с внутренними характеристиками, отражающими оптимизацию внутренней структуры университета и переход на принципы ответственного финансового менеджмента. Как показывает статистика, в России государственные расходы на образование сокращались как в реальном выражении, так и в процентах ВВП, динамика в образовании имеет нисходящий тренд в отличие от динамики в таких сферах, как здравоохранение и социальная политика [1].

Следующий принцип: современные технологии, которые активно внедряются в учебный процесс, предлагая новые формы взаимодействия учащихся и преподавателей. Использование онлайн-курсов, виртуальных лабораторий и мобильных приложений становится важным элементом модернизации образования. Елена Сергеевна Полат и Наталья Федоровна Талызина внесли значительный вклад в развитие инновационных подходов в образовании, став ключевыми фигурами отечественной педагогической науки второй половины XX века.

Е.С. Полат известна своими работами в области методологии образовательных технологий, формирования методического мастерства педагогов и разработки педагогических методик. Ее исследования способствовали развитию системы подготовки учителей, созданию современных учебно-методических комплексов и внедрению новых форм организации учебного процесса. Особое внимание уделялось вопросам дифференцированного подхода к обучению, учета индивидуальных особенностей учащихся и внедрения активных методов обучения.

Среди значимых достижений Е.С. Полат: разработка концепции активного педагогического взаимодействия учителя и ученика; создание методологических основ для проектирования учебных курсов; организация эффективной профессиональной переподготовки преподавателей; формирование модели саморазвития обучающихся через самостоятельную работу.

Таким образом, благодаря научным трудам Елены Сергеевны Полат значительно обогатились подходы к организации образовательного процесса, появились новые возможности для повышения качества школьного и вузовского образования.

Стоит помнить, что к современному педагогу предъявляется множество требований, но главной профессиональной функцией педагога, наряду с воспитанием и развитием личности обучающихся, традиционно является обучающая. Актуальная ситуация в системе образования является сложной в связи с назревшими изменениями в образовательной политике государства и построении национально ориентированного курса подготовки педагогов для российской школы. Специалистам систе-

мы образования предстоит сделать очень многое в разработке и реализации новых программ на всех уровнях функционирования с учетом курса на воспитание патриотизма и любви к Родине, повышения качества образовательных результатов школьников и студентов [2].

В создавшейся ситуации для качественной подготовки учителей нужна опора на успешный отечественный педагогический опыт.

Современный учитель встречается с такими вызовами, как новые федеральные государственные образовательные стандарты, увеличение количества учеников, приходящихся на одного учителя, профессиональный стандарт, в котором сформулированы требования к педагогу [3]. Все это требует формирования нового типа педагогического работника, готового к исследованиям, анализу и самоанализу, принятию самостоятельных решений, саморазвитию. Это возможно только в условиях непрерывного обучения педагога за счет интеграции формального, неформального и информального образования [3]. В такой ситуации важным аспектом становится мотивация педагогов на профессиональный рост, готовность его к творческой инновационной деятельности.

В настоящее время само понятие «повышение квалификации» не является таким простым и однозначным. Так, зарубежные ученые под повышением квалификации понимают «принцип образования, основанный на обучении в течение всей жизни в связи с изменчивостью внешней среды» (Ф. Димер, О. Петерс)[5]; «все образовательные процессы, связанные с повышением профессиональной компетенции после окончания высшего учебного заведения» (К. Бохард) [6]; «расширение дидактических возможностей педагогов» (И. Вильдт) [7].

Несмотря на подробный анализ отечественного опыта в сфере образования, проведенный исследователями Абанкиной И.В., Полат Е.С., Талызиной Н.Ф. и др., некоторые важные вопросы остаются нерешенными. Например, сохраняется проблема недостаточного государственного финансирования, сокращения расходов на образование относительно ВВП, особенно в сравнении с расходами на другие социальные сферы. Ещё одним открытым вопросом остаётся подготовка педагогов, готовых к новым требованиям ФГОСов и профессиональному стандарту, включая повышение мотивации к профессиональному росту и творческую инновационную деятельность.

Кроме того, продолжает оставаться актуальной задача оптимизации внутренних структур вузов и перехода на принципы ответственного финансового менеджмента, что также требует дальнейшего изучения и практической реализации. Не менее важна разработка механизмов поддержки молодых педагогов, поскольку, согласно данным Государственной Думы, молодые специалисты занимают лишь небольшую долю преподавательских кадров.

Эти вызовы требуют дальнейших исследований и обсуждений на государственном уровне, а также целенаправленных усилий по совершенствованию образовательной политики и практики, направленных на улучшение качества образования и подготовку квалифицированных специалистов, соответствующих современным реалиям и потребностям российского общества.

#### **Список литературы**

1. Абанкина И.В. Финансирование образования: тренд на персонализацию / И.В. Абанкина // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2019. – №1(41). – С. 216–225.
2. Новикова Г.В. Деятельностная теория учения Н.Ф. Талызиной в подготовке современного педагога / Г.В. Новикова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2023. – №4. DOI 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-43-59. EDN NMPCTA
3. Пивоваров А.А. «Перезагрузка» профессионального мышления и поведения педагогов в условиях инновационного развития образовательной организации / А.А. Пивоваров // Эксперимент и инновации в школе. – 2014. – №1. – С. 36–38. EDN RUATIZ
4. Скурихина Ю.А. Учет результатов процедур оценки качества образования в профессиональном развитии педагогов / Ю.А. Скурихина // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2017. – №8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/170205.htm> (дата обращения: 27.10.2025). DOI 10.24422/MCITO.2017.8.6963. EDN WQVSKA
5. Diemer V. Bildungsbereich Weiterbildung. Rechtliche und organisatorische Bedingungen, Inhalte, Teilnehmer / V. Diemer, O. Peters. – Weinheim, 2003.
6. Borchard C. Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel des Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre / C. Borchard. – Munster: Lit, 2002. – 197 p.
7. Wildt J. Ein Hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik / J. Wildt // In B. Berendt, H.-P. Voss, J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten (Griffmarke A.1.1). – Berlin: Raabe, 2002. – P. 144.

## **ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПЕРИОД ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**Аннотация:** в статье рассмотрены вопросы трансформации образовательного пространства. Исследование направлено на выявление ключевых тенденций образования в период цифровизации и их роли в формировании современных обучающих стратегий. Актуальность работы раскрыта в исследовании вопросов внедрения инновационных инструментов. Цель исследования – оценка современных трендов обучения. В работе использованы теоретические, эмпирические, комплексные методы исследования. Автором проведен анализ внедрения цифровых решений, сформулированы предложения по внедрению образовательных трендов.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, цифровые инструменты, тренды обучения, инновационные педагогические технологии, информационно-правовая компетенция.

Цифровая трансформация образования требует кардинального переосмысления подходов к педагогическому сопровождению обучающихся. Педагогическое сопровождение является процессом модернизации системы взаимодействия субъектов образовательного процесса и направлен на формирование эффективной цифровой трансформации. Современные реалии демонстрируют актуальность темы исследования и создают необходимость адаптации традиционных методов обучения к новым требованиям образовательного процесса. В настоящее время приоритетным вектором развития отечественной системы образования становится цифровизация учебного процесса и активная информатизация образовательных организаций. Указ Президента РФ №124 от 15.02.2024 вносит изменения в стратегию развития искусственного интеллекта [8], а распоряжение Правительства РФ №2894-р от 18.10.2023 устанавливает ключевые задачи в области цифровой трансформации образования, включая: развитие цифровой грамотности обучающихся, создание современной образовательной системы и цифрового контента [6], в совокупности данные нормативные акты определяют новые стандарты качества образования, требования к внедрению технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс, определяют направления развития цифровых компетенций педагогов и обучающихся, формируют комплексную основу для трансформации педагогического сопровождения, модернизации образовательной системы. Цифровизация как ключевой элемент современного образования представляет собой комплексный процесс, являющийся неотъемлемой частью общей информатизации общества. Данный процесс характеризуется следующими особенностями: перевод информационных ресурсов в цифровой формат, внедрение инновационных технологий в образовательный процесс, масштабное применение цифровых инструментов в различных сферах жизнедеятельности. О.П. Осипова выделяет роль инновационных технологий, включающих в учебный процесс познавательную, эмоционально-личностную, воспитательную сторону образования, что является причиной совершенствования методов обучения [5, с. 129].

Методологические технологии, используемые при написании статьи включают в себя: анализ научной литературы, мониторинг внедрения цифровых решений, оценку показателей цифровой трансформации, анализ результатов внедрения цифровых решений. Применение данных методов позволяет обеспечить комплексный подход к исследованию процесса цифровизации образования и получить достоверные результаты о эффективности внедрения цифровых технологий в образовательный процесс. Отметим, что цифровая грамотность педагога обеспечивается его профессиональной компетентностью, которая выражается в формировании навыков работы с современным порталами, умении адаптировать традиционные методики обучения, онлайн коммуникации, развития soft skills. Совокупность способностей обучающихся, формируемых в процессе обучения: критически мыслить, проявлять креативность, адаптироваться и решать новые задачи, учиться новому на протяжении всей жизни позволяет готовить высококвалифицированных специалистов в период цифровизации [4, с. 416]. Цифровые навыки являются обязательным фактором успешного профессионального развития специалиста и включает в себя показатели цифровой компетенции: знание аппаратного обеспечения, программного обеспечения, правил информационной безопасности [2, с. 96]. В настоящее время цифровизация образования претерпевает существенные изменения, и внедрение инновационных технологий становится катализатором этих преобразований. Ключевым аспектом данного процесса выступает адаптация образовательного процесса к новым цифровым реалиям. Основная цель модернизации образования заключается в выявлении и внедрении перспективных цифровых трендов обучения с акцентом на практическую направленность образовательного процесса. Для достижения поставленной цели необходимо реализовать комплексный подход в рамках модернизации обучения, который охватывает технологическую аналитику, методическое обеспечение, управление рисками и развитие кадров. Следует отметить, что одной из ключевых проблем, препят-



ствующих полноценному внедрению цифровых технологий в образовательный процесс, является недостаточное правовое регулирование цифровизации учебного процесса, что создает правовую неопределенность в отношениях между участниками образовательного процесса. Данная проблема проявляется в нескольких ключевых аспектах: проблемы идентификации обучающихся в цифровой среде, включая сложности с верификацией личности и обеспечением достоверности результатов обучения и вопросов защиты персональных данных участников образовательного процесса при использовании цифровых технологий. Для достижения цели цифровизации образования необходимо проработать вопрос комплексной стратегии цифровой трансформации образовательной системы, которая будет включать в себя: систему оценки компетенций в условиях цифровизации, порядок формирования механизмов обеспечения прогнозируемых результатов аттестации. Активное внедрение информационных технологий в образовательный процесс предусматривает совершенствование системы подготовки сотрудников, осуществляющих правоохранительную деятельность, в том числе таможенной службы, где ключевым аспектом их профессионального развития становится формирование информационно-правовой компетенции, которая выступает важнейшим индикатором уровня квалификации специалистов. Данная компетенция включает в себя: 1) владение современными информационными технологиями; 2) умение работать с информационно-правовыми базами, электронными ресурсами; 3) способность анализировать и систематизировать информацию; 4) формирование навыков применения цифровых инструментов в профессиональной практике; 5) понимание правовых аспектов, регламентирующих использование информационных технологий в профессиональной деятельности. Таким образом, формирование информационно-правовой компетенции позволяет сотрудникам правоохранительной сферы осуществлять функции по использованию современных технических средств, оперативного получения доступа к служебной информации, обеспечению выявления, своевременности обнаружения и грамотного расследования правонарушений в области таможенного дела, обеспечению информационной безопасности, улучшения межведомственного взаимодействия между федеральной таможенной службой России, МВД России, ФСБ России, налоговыми органами и другими службами. В современных условиях активного развития информационных технологий особую актуальность приобретает совершенствование системы профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов. Информационно-правовая компетенция сотрудников в обязательном порядке охватывает уровень знаний правовых основ информационных технологий, уровень умений по применению цифровых инструментов в профессиональной деятельности, навыков работы с электронными ресурсами и компьютерной безопасности. При этом выделим следующие характеристики процесса цифровизации образования: интеграция информационных технологий в учебный процесс, внедрение работы с правовой информацией, анализ и обработка данных, движение к персонализации образовательного процесса, использованию новых педагогических практик [7, с. 10]. Таким образом, развитие информационно-правовой компетенции становится неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов в условиях цифровизации общества и образовательного процесса. Условия цифровизации образования требуют педагогическое обеспечение учебного процесса, которое представляет собой комплексную систему взаимодействия различных компонентов образовательного процесса.

Н.В. Уварина отмечает, что в сфере образования выделяется цифровая трансформация, которая обеспечивает развитие педагогических технологий и формирование педагогических методик, определяющих переоценку процесса обучения [7, с. 178]. Отметим, что использование технологического процесса в образовательном пространстве функционирует на уровне с применением традиционными дидактических методов. В.В. Воног определяет, что под воздействием цифровых технологий педагогическое образование претерпевает трансформацию, которая выступает как комплекс взаимосвязанных изменений в компоненты системы педагогического образования и неизбежно вызывает цепную реакцию преобразований во всех остальных компонентах [1, с. 150]. Согласно концепции Е.А. Дьяковой, цифровая трансформация образования создаёт все условия для реализации мониторинговых технологий сопровождения учебной деятельности студентов. Наличие возможности закрепления цифровых показателей обучения участников образовательного процесса позволяет осуществлять онлайн-работу [3, с. 57].

Только комплексный подход к правовому регулированию цифровизации образования позволит обеспечить безопасность и эффективность образовательного процесса в цифровой среде, а именно разработка специализированного законодательства в сфере онлайн-образования, внедрение современных систем идентификации личности обучающихся, создание механизмов защиты авторских прав на цифровой контент, разработка стандартов кибербезопасности для образовательных организаций, повышение правовой грамотности участников образовательного процесса. Цифровизация выступает как фундаментальный фактор трансформации современного образования, требующий комплексного подхода к реализации и постоянного развития. В современном образовании активно развиваются различные инновационные форматы обучения, которые позволяют сделать процесс более эффективным и увлекательным (рис. 1).

<p><b>Цифровая трансформация</b></p> <p>повышение доступности образования, улучшение качества обучения, рост эффективности процесса</p>	<p><b>Персонализация обучения</b></p> <p>развитие компетенций, адаптация к требованиям современного рынка труда</p>	<p><b>Искусственный интеллект</b></p> <p>повышение эффективности образовательного процесса, улучшение качества обучения</p>
<p><b>Онлайн-обучение</b></p> <p>повышение доступности образования, развитие новых компетенций</p>	<p><b>STEAM-образование</b></p> <p>улучшение качества обучения, проектная деятельность, интегративный подход</p>	<p><b>Непрерывное обучение</b></p> <p>развитие компетенций, постоянное повышение уровня знаний</p>
<p><b>WR/AR технологии</b></p> <p>повышение качества обучения, улучшение и доступности образования</p>		<p><b>Микрообучение</b></p> <p>повышение эффективности обучения, развитие новых навыков</p>

Рис. 1. Образовательные тренды

Основные трендовые направления многообразны и имеют различные форматы обучения: веб-квесты, интерактивные игры, тренинги, проектные технологии, подкасты, видеоконтент, стримы, нетворкинг и другие. Таким образом, разнообразие современных форматов обучения позволяет создать эффективную образовательную среду, отвечающую потребностям современного общества и требованиям рынка труда.

Трансформация педагогического сопровождения определяет качественные изменения в подходах, методах и формах работы педагога с обучающимися в современных условиях и предусматривает: формирование партнёрского взаимодействия, внедрение цифровых технологий, индивидуализация образовательной траектории, саморазвитие, практическое направление обучения, развитие компетенций педагогов. Как следствие, для дальнейшего повышения уровня образовательного процесса в период цифровизации необходимо отметить ключевые изменения в современном сопровождении: использование цифровых инструментов, дистанционных форм работы, автоматизация процесса мониторинга, развитие soft skills, непрерывность сопровождения. Таким образом, успешная цифровизация образования требует комплексного подхода, включающего исследование, разработку и внедрение инновационных решений, а также постоянное совершенствование педагогического обеспечения с учетом современных требований и тенденций развития образовательной сферы.

**Список литературы**

1. Воног В.В. Цифровая трансформация системы иноязычной подготовки в процессе обучения студентов инженерного профиля / В.В. Воног // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2024. – №2. – С. 150–162. DOI 10.15593/2224-9389/2024.2.13. EDN EXSAOO
2. Гладиллина И.П. Цифровые навыки в достижении профессиональной успешности специалистов в области управления / И.П. Гладиллина, Г.В. Дегтев, А.С. Балдин [и др.] // Инновации и инвестиции. – 2020. – №4. – С. 96–99. EDN MLEWYK
3. Дьякова Е.А. Контроль версий учебного проекта в структуре мониторинговых технологий педагогического сопровождения / Е.А. Дьякова, Т.Н. Шабанова, Е.А. Трунова // Вектор гуманитарной мысли. – 2023. – №1. – С. 57–68. EDN AXIOHX
4. Матюшечкина Т.В. Особенности развития soft skills старшеклассников в цифровой среде / Т.В. Матюшечкина, Е.А. Уваров // Молодой ученый. – 2024. – №4(503). – С. 416–419. EDN ANOSXV
5. Осипова О.П. Педагогические инновации в процессе цифровизации образования / О.П. Осипова, А.П. Крылова // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – №94-1. – С. 129–133. DOI 10.18411/tmio-02-2023-39. EDN XJUFMR
6. Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения РФ» от 18.10.2023 №2894-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_460714/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_460714/) (дата обращения: 14.10.2025).
7. Уварина Н.В. Трансформация педагогического сопровождения в эпоху цифровизации / Н.В. Уварина, Л.И. Горелова // Известия Саратовского университета. Новая серия. – 2024. – Т. 13. №2(50). – С. 178–190.
8. Указ Президента РФ «О внесении изменений в Указ Президента РФ от 10.10. 2019 №490 «О развитии искусственного интеллекта в РФ» и в Национальную стратегию, утвержденную этим Указом» от 15.02.2024 №124 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402150063> (дата обращения: 14.10.2025).

*Ланковский Владислав Ильич*

аспирант  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный  
университет им. В.И. Вернадского»  
г. Симферополь, Республика Крым

*Ланковская Елена Константиновна*

канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный  
педагогический университет»  
г. Херсон, Херсонская область

DOI 10.31483/r-152549

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

**Аннотация:** в статье исследуется процесс трансформации художественного образования в дистанционном формате. Определяется место и роль преподавателя на современном этапе внедрения цифровых технологий. Рассматриваются виртуальные туры, онлайн-лекции ведущих музеев мира, интерактивные платформы и технологии дополненной реальности.

**Ключевые слова:** трансформация, дистанционный формат, образовательная платформа, онлайн-программа, виртуальный тур, интерактивное занятие, современные технологии.

Занятия по изобразительному искусству зачастую имели незначительную вариативность форм работы. Преподаватели в качестве инструмента использовали различные репродукции из сборников, книг или учебников, где под их описание обучающийся получал информацию. В лучшем случае использовался проектор для демонстрации описываемой информации. Идеальным методом получения обучающимися информации было посещение музеев, однако данная возможность была доступна только изобразительным школам, находящимся в центральных городах, которые являлись местом концентрации музеев, галерей и экспозиций. В этом смысле провинциальные города долгое время оставались в отстающих позициях по приобщению обучающихся к изобразительному искусству посредством погружения их в культурную среду.

Прорывное развитие современных цифровых технологий затронуло и сферу изобразительных искусств, предоставив возможности для компромиссного разрешения рассматриваемой нами выше проблемы. Так, в современных прогрессивных музеях создаются онлайн-лекции, виртуальные туры, интерактивные курсы и т. д.

На сегодняшний день существуют образовательные платформы, которые открывают новые возможности для преподавателя сферы изобразительного искусства. Одной из таких платформ является «Google Arts & Culture», которая оцифровала множество экспонатов зарубежных музеев. Платформа компании Google имеет значительные конкурентные преимущества на фоне конкурентов за счёт широкого функционала. «Google Arts & Culture» предоставляет интерактивные инструменты, игровые форматы, а также классические статьи, лекции и пр.

Среди отечественного примера показательными будут российские музеи, которые активно работают над созданием и продвижением современных образовательных программ. Так, например, Государственная Третьяковская галерея (ТТГ) создала цикл коротких видеоуроков (1–2 минуты), в которых сотрудники галереи динамично описывают выбранные экспонаты, художников, стиль и технику, в которой они работали. Официальный сайт Государственного музея изобразительных искусств имени А.С. Пушкина (pushkinmuseum.art) создал увлекательный интерактивный цифровой ресурс. Помимо обычной афиши, сайт также предлагает интерактивные туры по постоянным экспозициям музея, статьи и публикации, лекции, специальные программы и онлайн-активности для детей. Среди флагманов данного направления следует особо выделить Государственный Эрмитаж, которому удалось максимально приблизить восприятие от экскурсии в дистанционном формате как в реальном времени. Вместе с тем экскурсанту предоставляется возможность задавать вопросы экскурсоводу в реальном времени.

Министерство культуры России разработало интерактивное приложение «Артефакт», которое позволяет получить информацию об изучаемом экспонате благодаря смартфону. В приложении предоставляется выбор необходимых опций, позволяющих получать интересующую информацию с помощью справок, анимации и др. [4].

Таким образом, представленные примеры в большей степени работают в дистанционном формате, позволяя, тем самым, получать образовательную информацию в сфере изобразительного искусства тем, у кого нет возможности посетить объекты культурного наследия очно. Безусловно, дистанционный формат посещения объектов культурного наследия не может полноценно заменить его очного посещения. Вместе с тем, следует отметить креативность используемых современных ин-

формационных технологий, позволяющую удовлетворять запросы в изобразительном искусстве у профессионалов рассматриваемой сферы.

Стоит понимать, что дистанционный образовательный формат отчасти персонализирует экскурсию, что способствует лучшему изучению различных аспектов представленных экспонатов. Экскурсант виртуального тура не ограничивается во времени в процессе изучения экспонатов, что не предусмотрено при сопровождении гида в ходе очной экскурсии. Также современные интерактивные технологии позволяют сосредоточить внимание на деталях изучаемых экспонатов. Очевидно, что приблизиться к экспонату до уровня, позволяющего интерактивным технологиям, не представляется возможным с точки зрения сохранности представленной экспозиции. В некоторых случаях расстояние от экспоната до экскурсанта может составлять целые метры, что несравнимо с цифровым аналогом [3].

Помимо достигаемости современные технологии смотрятся более выигрышно за счёт информативности. Как и приводилось выше, некоторые приложения позволяют получать информацию благодаря опорным точкам экспоната. В образовательном процессе в качестве изучаемых опорных точек может быть самый разнообразный изучаемый объект. К примеру, молодой человек в праздничном обмундировании на втором плане картины Павла Андреевича Федотова «Сватовство майора» 1848 г., который, как в последствии выяснится является одним из главных героев картины. Или таракан, ползающий по скатерти на этой же картине, окажется важным символом, символом бедности и неряшливости купцов, контрастирующим с попытками создать видимость достатка перед майором [2].

Таким образом, трансформация художественного образования в дистанционном формате демонстрирует определенные положительные тенденции. Экскурсант теперь предстает никак пассивный слушатель и наблюдатель, а становится активным участником, погруженным в культурное пространство. Обучающийся выстраивает собственные логистические цепочки, развивает критическое мышление и повышает компетентность в том числе и в сфере цифровых технологий. Вместе с тем и само изобразительное искусство перестаёт восприниматься, как неосоздаемое прошлое, а становится реальным и функциональным в приобщении современным человеком.

Очевидно, что в процессе трансформации художественного образования в дистанционном формате претерпевает роль и самого преподавателя. Преподаватель перестаёт быть единственным источником знаний. От части, его место начинает занимать большой инструментарий в виде различных цифровых технологий, которые были перечислены выше. Однако роль преподавателя не уходит с позиции вовсе, она трансформируется в более важную и сложную составляющую аудиторных занятий. В данном случае можно сравнить роль преподавателя с дирижёром, который решает, каким способом лучше донести информацию до обучающихся, с помощью какого информационного канала и какие ресурсы целесообразнее использовать, а какие современные цифровые ресурсы исключить в виду их сомнительного качества.

Трансформация художественного образования позволит современному преподавателю, благодаря онлайн-платформам сопоставить скульптуру «Давида» Микеланджело Буонарроти (скульптура эпохи Высокого Возрождения) и современную плакатную графику. Используемые инструменты в формате «Google Arts & Culture» помогут провести сравнительный анализ и позволят лучше изучить каждый экспонат в отдельности.

Вместе с тем следует понимать, что сам по себе новый формат не гарантирует полного включения обучающихся в активный процесс познавательной деятельности. Возможен риск, что обучающиеся могут так и остаться в роли пассивных слушателей, что в итоге приведёт к бессмысленности используемых современных цифровых технологий. В рамках современной образовательной парадигмы учебный процесс выходит на более активный субъект-субъектный уровень, где происходит интерактивное взаимодействие (проведение активных дискуссии, постановка вопросов и т. д.) [1]. Данное взаимодействие не теряет своей актуальности и в дистанционном формате. Существует опасение, что несмотря на прогрессивность современных занятий благодаря интерактивным цифровым технологиям, эти же технологии могут дать и обратный эффект, когда обучающийся наоборот отстраниться от процесса обучения. В этом случае и возрастает роль современного преподавателя, обладающего необходимыми компетенциями как в области информационных технологий, так и в коммуникативных.

Также в рамках трансформации художественного образования не менее важны вопросы междисциплинарного взаимодействия и вопросы практической подготовки обучающихся. К примеру, после изучения использования света в картинах Микеланджело Меризи да Караваджо обучающиеся будут лучше воспринимать поставленный натюрморт с таким же нестандартным освещением. Приведем пример и с пленэрной практикой. Так, после изучения художников импрессионистов, их картин, выработанных техник, стиля и даже биографии будет правильным решением выйти на природу и создать собственное творчество на основе изученного материала.

Вместе с тем, следует отметить и трудности, препятствующие рассматриваемому в работе процессу трансформации. В теории цифровые технологии предоставляют возможность регионам, находящимся на периферии развиваться в том же темпе, что и в центральной части страны. Однако на практике географическая удалённость, может сопровождаться бюджетом сопоставимым конкретному региону. Отсутствие необходимого оборудования на местах (современные компьютеры, интерак-

тивные доски, высокоскоростной интернет и т. д.) будет замедлять трансформацию художественного образования в дистанционном формате. Соответственно стоит понимать, что нельзя ограничиться одними онлайн программами. Финансовое вложение в инфраструктуру данной сферы должно быть соизмеримо с развитием предоставленных технологий.

В заключении следует сказать, что существуют субъективные поверья, которые гласят о том, что современный цифровой прогресс упразднит роль преподавателя. В данной работе мы попытались опровергнуть подобные убеждения и доказать, что все трансформации в цифровой среде на данном этапе развития положительно влияют на образовательный процесс, выводя его на качественно новый уровень, а роль самого преподавателя тоже трансформируется, усложняется и становится еще более значимой.

**Список литературы**

1. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 406 с.
2. Беньямин В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости: избранные эссе / В. Беньямин; пер. с нем. – М.: Меддум, 1996.
3. Иванова Н.П. Музейная педагогика: учебное пособие для вузов / Н.П. Иванова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 223 с.
4. Кан Е.Н. Цифровые технологии как драйвер развития взаимодействия поколения Z с музеями и их образовательной деятельностью / Е.Н. Кан, А.А. Чехова // Культурный эксперимент (КЭ). – 2023. – №8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-kak-drayver-razvitiya-vzaimodeystviya-pokoleniya-z-s-muzeями-i-ih-obrazovatelnoy-deyatelnostyu> (дата обращения: 09.12.2025).

**Ларева Ираида Львовна**

преподаватель

**Яковлева Полина Денисовна**

преподаватель

ГАПОУ ЧР «Чебоксарский техникум  
строительства и городского хозяйства»  
г. Чебоксары, Чувашская Республика

## ВЕБ-КВЕСТ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**Аннотация:** в статье рассматриваются современные тенденции цифровой трансформации образования и возможности использования веб-квестов как эффективной технологии обучения в условиях цифровой образовательной среды. Отмечается, что цифровизация образования предполагает не просто перевод учебных материалов в электронный формат, а формирование новых форм взаимодействия участников образовательного процесса, ориентированных на развитие самостоятельности, критического мышления и исследовательской активности обучающихся. В работе представлен практический опыт внедрения технологии веб-квеста при преподавании общеобразовательных дисциплин – математики и информатики. Описаны структура и этапы реализации веб-квестов «Электронные таблицы» и «Алиса в стране чудес», показано их влияние на повышение мотивации и познавательного интереса студентов. Результаты исследования демонстрируют, что использование цифровых образовательных ресурсов и технологии веб-квест способствует активизации познавательной деятельности студентов, формированию метапредметных компетенций и повышению качества обучения.

**Ключевые слова:** цифровое образование, веб-квест, интерактивные технологии, математика, информатика, проектная деятельность, мотивация обучения.

Современное образование переживает стремительные изменения. То, что еще десять лет назад воспринималось как научная фантастика, сегодня стало повседневной реальностью. Цифровая трансформация системы обучения уже давно вышла за рамки модного направления – это неизбежный процесс, продиктованный развитием технологий и изменяющимися потребностями общества. В 2025 году умение пользоваться цифровыми инструментами перестало быть преимуществом – теперь это базовая компетенция. Причем речь идет не просто о применении техники, а о глубоком переосмыслении самого подхода к обучению – в сторону индивидуализации, интерактивности и практической направленности.

Глава государства Владимир Путин на заседании Совета при Президенте по стратегическому развитию и нацпроектам в декабре 2022 г. сказал, что «Успешное будущее человека зависит от качественного образования и разностороннего развития».

Поэтому вопроса внедрять или не внедрять цифровые технологии в процесс образования в принципе не стоит. Если вся жизнь вокруг оцифруется, бессмысленно продолжать жить с доской и мелом.

Прежде чем говорить о цифровизации преподавания общеобразовательных дисциплин, надо определить понятие цифрового образования.

Цифровое образование (digital education) – образование, которое осуществляется в условиях сетевого общества, посредством применения дистанционного обучения, электронных учебников, различных веб-ресурсов, социальных сетей, блогов и с помощью современных устройств (смартфоны, интерактивные доски и т. д.)

В цифровом образовании базовыми средствами обучения являются глобальная сеть Интернет и мобильные коммуникации, предоставляющие динамический, интерактивный и нелинейный доступ к широкому спектру информации (текст, графика и анимация).

Цифровизацию образования ни в коем случае нельзя отождествлять только с переводом учебных материалов в цифровой формат. Одним из эффективных путей реализации цифрового образования является овладение обучающимися проектной деятельностью, способами организации совместной деятельности, самоорганизации и самообразования в цифровой образовательной среде.

Среди основных видов цифровых технологий можно выделить следующие: мобильное обучение, технология облака, онлайн-курсы, игрофикация и веб-квест.

Мы выбрали основным направлением применение технологии обучения веб-квест с сочетанием интегрированных технологий и метапредметных связей и внедрили в учебный процесс при преподавании таких общеобразовательных дисциплин, как математика и информатика.

С точки зрения инструментария веб-квест – это образовательный сайт, размещенный в сети Интернет, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную задачу.

С образовательной точки зрения веб-квест – это исследовательски-ориентированная деятельность, в которой вся информация представлена с использованием интернет-технологий.

Квесты охватывают отдельную проблему, учебный предмет, несколько предметов. Могут быть для кратковременной или для длительной работы.

Веб-квест – это своего рода ролевая игра. Обучающиеся изучают информацию, анализируют ее, а затем презентуют знания материала в форме, подталкивающей участников квеста к его обсуждению. Структура веб-квеста представлена на рисунке 1.

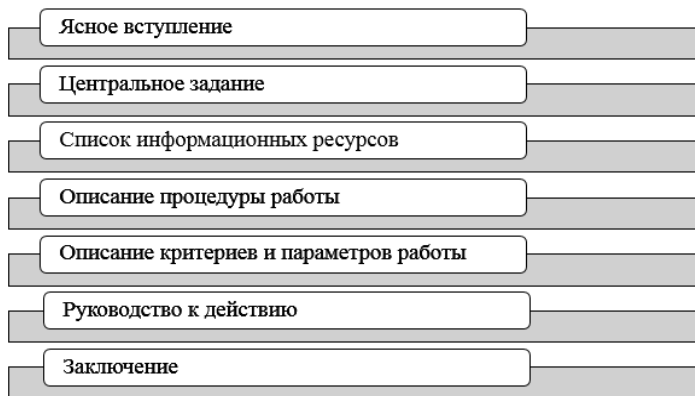


Рис. 1. Структура веб-квеста

Существует определенная последовательность выполнения веб-квеста. Студенты знакомятся с проблемной ситуацией, решение которой необходимо будет найти. Затем выбирают себе роль, в соответствии с которой будут работать, изучают задачи своей роли и переходят на страницу сайта с описанием порядка работы. Всю нужную информацию для работы студенты получают из ресурсов сети Интернет по заданным ссылкам. Работая с информацией в Интернете, обучающиеся учатся выбирать нужную информацию, критически ее осмысливать, интерпретировать, понимать ее суть. Для решения поставленной задачи студенты должны проанализировать полученную информацию согласно поставленным вопросам к проблеме. Заниматься каждый обучающийся может как индивидуально, так и в группе.

Следующим этапом является обобщение материала. На завершающем занятии каждая группа представляет свою работу, решение поставленной проблемы с точки зрения своей роли, ребята обсуждают поставленные проблемы, делают выводы. Учитель и обучающиеся дают оценку работам в соответствии с критериями, выложенными на отдельной странице веб-квеста.

Представим опыт создания и проведения веб-квеста «Электронные таблицы» (<https://kutorkinan.wixsite.com/excel>)

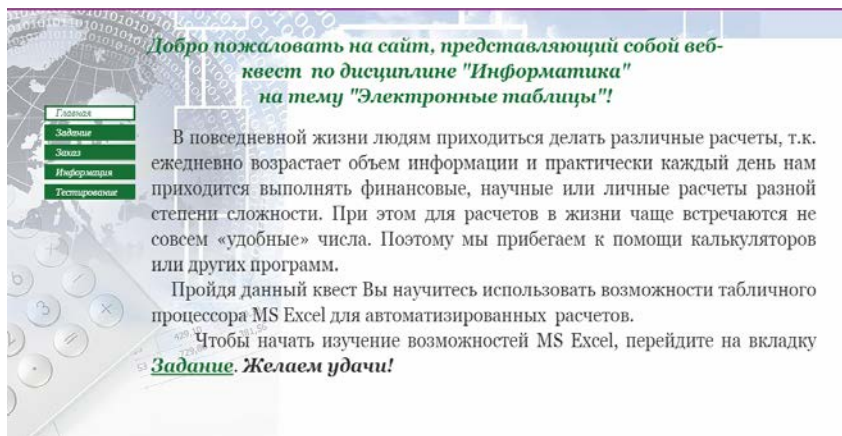


Рис. 2. Стартовая страница веб-квеста

Перед началом квеста в рамках целеполагания и мотивации ребята угадывают ребусы (<https://learningapps.org/watch?v=ps46ybvkn24>, интерактивное упражнение, созданное при помощи ресурса learningapps.org) и определяют тему урока.



Рис. 3. Интерактивное упражнение (ребусы)

Конструктор интерактивных заданий Learning Apps предназначен для поддержки процесса обучения с помощью интерактивных модулей (упражнений). Основная идея интерактивных заданий, которые могут быть созданы благодаря данному сервису, заключается в том, что учащиеся могут проверить и закрепить свои знания в игровой форме, что способствует формированию их познавательного интереса к определенной учебной дисциплине. Адрес сервиса – <http://learningapps.org/>.

Центральное задание данного квеста имеет практическую направленность и предполагает организацию расчета стоимости и объема материалов для выполнения ремонта помещения.





В качестве примера долгосрочного и межпредметного веб-квеста мы представляем опыт проведения интегрированного урока по дисциплинам «Математика» и «Информатика».

Сюжет веб – квеста реализован по мотивам сказки Льюис Кэрролл «Алиса в стране чудес». Сайт квеста создан при помощи сервиса Google Sites и опубликован по адресу:

<https://sites.google.com/view/urokmatematikiinformatiki/главная-страница>.

Во время организационного момента на вкладке ПРИВЕТСТВИЕ студенты знакомятся с главной героиней и разгадывают предложенную им тайну, которая находится за дверью.

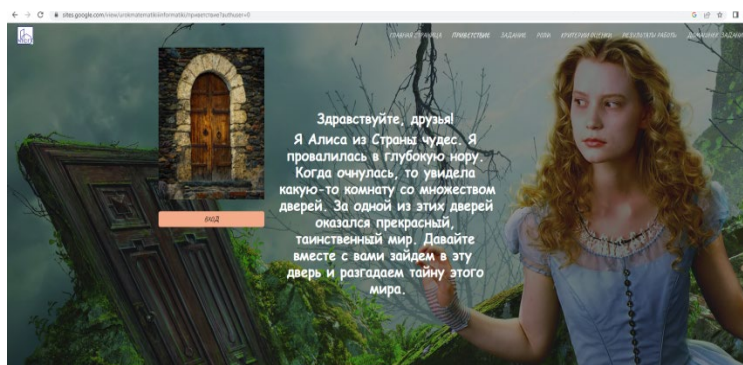


Рис. 6. Вкладка ПРИВЕТСТВИЕ

Актуализация опорных знаний проводится в ходе выполнения интерактивного задания «Найди пару», (на соответствие графика и формулу функции) созданного при помощи сервиса ЛЕАРНИНГ АППС и после всех правильно найденных соответствий, определяется тема урока.

На следующем этапе ребята заходят во вкладку ЗАДАНИЕ. Они знакомятся с сюжетом игры и делятся на 4 группы, распределяют роли между своими группами.

Знакомство с задачами каждой группы проходит во вкладке РОЛИ. На выбор представлены: ОБЛАЧНЫЕ ЖИТЕЛИ, ИССЛЕДОВАТЕЛИ, УРАВНИТЕЛИ, ПОСТРОИТЕЛИ.

Каждая роль предполагает выполнение определённых заданий, справиться с которыми помогут полезные ссылки.

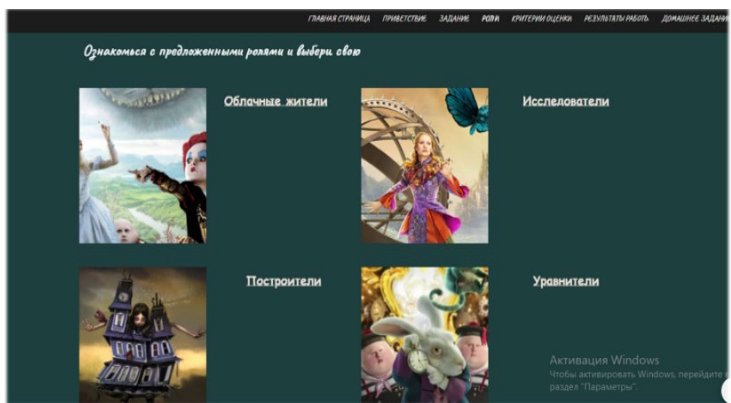


Рис. 7. Вкладка РОЛИ

Каждая из групп ИССЛЕДОВАТЕЛИ и УРАВНИТЕЛИ получают ссылку на гугл-таблицу с заданиями.

Группа ИССЛЕДОВАТЕЛИ выполняет построение графиков функций и определяет свойства этих функций.

Группа УРАВНИТЕЛИ решают уравнения графическим способом.

Каждое задание выполняется в отдельной вкладке участниками группы.

Каждой из групп ОБЛАЧНЫЕ ЖИТЕЛИ и ПОСТРОИТЕЛИ необходимо создать опрос при помощи гугл-форм, при этом работа внутри групп совместная.

Перед началом работы, ребята знакомятся с критериями оценивания, которое то же представлено на сайте квеста.

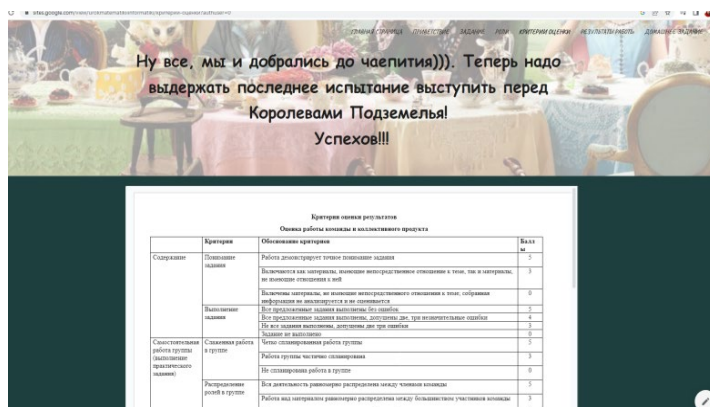


Рис. 8. Вкладка КРИТЕРИИ

После выполнения всех заданий следует составить итоговый отчет, который будет сформирован из отчетов каждого участника группы. Отчет должен быть представлен в виде совместно сделанной Google – презентации. Участники квеста размещают работы на Google диск.

На заключительном этапе защищают свои проекты перед участниками квеста.

Абстрактный характер математики, ее прочные внутренние связи и необходимость последовательного изучения ее разделов всегда порождали своеобразные трудности преподавания этой дисциплины. Кажущаяся «строгость» изложения часто порождает у обучающихся взгляд на математику как на сухую, малоинтересную науку.

Ежегодные показатели входного контроля первокурсников выявили, что студенты проявляют крайне низкий уровень интереса к математике, что поставило перед нами задачу создания условий, стимулирующих развитие математических интересов и как следствие, закономерное повышение качества обучения.

Работа обучающихся в таком варианте урока, как веб-квест, разнообразит учебный процесс, сделает его живым и интересным.

Использование цифровых образовательных ресурсов способствует решению следующих задач:

- разнообразие системы занятий, нешаблонное их построение, включение по возможности в каждое занятие новых элементов;

- увлекательное преподавание занятий, активизация деятельности обучающихся.

Без использования современных средств информационно-коммуникационных технологий, ядром которых являются цифровые образовательные ресурсы, уже невозможно представить образовательный процесс, отвечающий требованиям современного информационного общества.

**Список литературы**

1. Давидюк И.В. Использование технологии web-квест в учебном процессе / И.В. Давидюк // Общество, наука, образование: тенденции и перспективы развития: сб. статей Междунар.науч.-практ. конф. – Уфа, 2018. – С. 242–247. EDN YQSZWW
2. Романцова Ю.В. Веб-квест как способ активизации учебной деятельности учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/513088/> (дата обращения: 15.04.2025).
3. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая [и др.]. – М.: ВШЭ, 2019. – 344 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ioe.hse.ru/data/2019/07/01/1492988034/Cifra\\_text.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2019/07/01/1492988034/Cifra_text.pdf) (дата обращения: 15.04.2025). – DOI 10.17323/978-5-7598-1990-5. – EDN ANYGHO

*Ларина Вероника Владимировна*  
преподаватель

*Александрова Любовь Алексеевна*  
преподаватель

*Хакимуллина Адель Винеровна*  
преподаватель

МБУДО «ДМШ №24» Кировского района г. Казани  
г. Казань, Республика Татарстан

## ПРОЕКТ «СТУПЕНИ МАСТЕРСТВА». ПУТЬ ОТ ПЕРВЫХ ШАГОВ ДО ВЕРШИНЫ МАСТЕРСТВА

***Аннотация:** в настоящее время у многих учащихся и их родителей отсутствуют четкие представления о перспективах музыкального образования и понимание реальной пользы от приобретаемых навыков в музыкальной школе. Как следствие, часто теряется интерес к занятиям музыкой, что негативно сказывается на уровне подготовки юных музыкантов. Для решения этой проблемы, а также для содействия профессиональному самоопределению одаренных учащихся и популяризации исполнительства на народных инструментах среди учащихся и их родителей был создан творческий проект «Ступени мастерства».*

***Ключевые слова:** мотивация учащихся, народные инструменты, творческий проект, профессиональное самоопределение, партнерские связи, исполнительское мастерство, музыкальная школа.*

Одной из важнейших задач обучения в музыкальной школе является мотивирование учащихся к регулярным занятиям на инструменте для развития и совершенствования исполнительского мастерства. У многих учащихся и их родителей отсутствуют четкие представления о перспективах музыкального образования и понимание реальной пользы от приобретаемых навыков в музыкальной школе. Как следствие, часто теряется интерес к занятиям музыкой, что негативно сказывается на уровне подготовки юных музыкантов.

Не секрет, что в настоящее время народной музыке и народным инструментам трудно соперничать с популярной музыкой, робототехникой и современными компьютерными технологиями и т. д. Интерес к ним угасает, особенно у молодого поколения, которое считает игру на народных инструментах устаревшим и не модным занятием. Прежде всего, это обусловлено, низким уровнем осведомленности об их культурной ценности, отсутствием должной рекламы в СМИ, снижением культуры в обществе в целом. Нельзя забывать, что народные инструменты являются важной составляющей в сохранении нашей культурной идентичности, это наша связь поколений, наши культурные корни, наш культурный код. И важно сохранить эту связь времен и передать следующим поколениям богатую историческую традицию, которую несут народная музыка и народные инструменты. Для решения этих проблем и был разработан творческий Проект «Ступени мастерства».

Цель Проекта развитие исполнительских способностей и творческого потенциала учащихся через приобщение к традициям и культуре исполнительского мастерства на народных инструментах

Задачи проекта.

1. Сформировать культурно-просветительскую среду, способствующую популяризации исполнительства на народных инструментах и формированию уважительного отношения к традиционным культурным ценностям музыкального искусства среди учащихся и родителей.

2. Создать творческую среду, мотивирующую учащихся к совершенствованию исполнительских навыков игры на народных инструментах и содействующей дальнейшему профессиональному самоопределению одаренных детей.

Проект реализуется в ДМШ №24 с 2022 года и в настоящее время перешел в статус ежегодного мероприятия. В рамках реализации Проекта проходят творческие встречи, мастер-классы, концерты-лектории, которые знакомят учащихся с историей возникновения народных инструментов и их развитием в наши дни, с известными исполнителями и исполнительскими возможностями инструментов, с разнообразным репертуаром классической, народной, современной и оригинальной музыки. Каждый концерт-лекторий цикла посвящен отдельной группе народных инструментов: струнно-щипковые, клавишные, этнические и т. д.

Начиналось все с одного концерта, в 2025 году Проект был представлен циклом из 4-х концертов.

1. Концерт студентов кафедры «Этномузыкология» КГК им. Н. Г. Жиганова «Сокровища народной культуры» (национальные инструментами народов Поволжья (мари, удмуртов, татар) – февраль.

2. Концерт учащихся КМК им. И.В. Аухадеева «Волшебные струны» (домра малая, домра альт, гитара, балалайка) апрель.

3. Концерт студентов кафедры «Народные инструменты» КГК им. Н. Г. Жиганова «Музыкальный диалог» (баян, аккордеон) – май.

4. Концерт студентов РАМ им. Гнесиных «Гнесинцы представляют...» (домра, мандолина, аккордеон, рояль) – май.

Проект реализуется через активную деятельность всех участников проекта: учащихся, родителей, преподавателей отделения народных инструментов ДМШ и наших партнеров: преподавателей и студентов высших музыкальных учебных заведений (КМК им. И.В. Аухадеева, КГК

им. Н.Г. Жиганова). Участники проекта объединяются вокруг общей цели, создавая пространство для совместного творчества.

Налаживание в рамках проекта партнерских связей с высшими учебными заведениями культуры, позволяет расширить возможности для профессионального роста учащихся музыкальной школы и обеспечить преемственность в обучении. Организация концертов студентов консерватории – это возможность познакомить учащихся с профессиональным уровнем игры на народных инструментах и вдохновить их на дальнейшее совершенствование своих навыков.

На сегодняшний день результатами данного проекта являются положительные изменения в культурной жизни и образовательной среде музыкальной школы, происходит интеграция участия в мероприятиях Проекта разновозрастной аудитории, что способствует повышению заинтересованности в обучении в ДМШ у детей и родителей. В наших целях продолжить дальнейшую работу по развитию и расширению Проекта.

Мы считаем, что участие в Проекте «Ступени мастерства» несомненно, формирует у учащихся базовые культурные и общечеловеческие ценности, сценическую культуру, развивает их исполнительские навыки и творческий потенциал. Проект «Ступени мастерства» становится важным звеном в воспитании юных музыкантов. Прививая любовь к народной музыке и народным инструментам, он помогает решить проблему снижения мотивации в обучении и сформировать устойчивый интерес к исполнительству на народных инструментах, к занятиям музыкой в целом у учащихся и их родителей. И мы надеемся, что наш Проект будет способствовать в дальнейшем профессиональному самоопределению талантливых учащихся нашей школы.

#### **Список литературы**

1. Белобородов Н.В. Социальные творческие проекты в школе / Н.В. Белобородов. – М.: Аркти, 2008.
2. Джужук И.И. Метод проектов в контексте личностно-ориентированного образования. Материалы к дидактическому исследованию / И.И. Джужук. – Ростов н/Д., 2011.
3. Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности / Т. Новикова // Народное образование. – 2009. – №7.
4. Формирование мотивации к обучению в ДШИ, ДХШ, ДМШ / для преподавателей детских школ искусств: методическое пособие / сост. И.А. Решетникова. – Благовещенск: ГПОБУ АО «АКИК», 2022. – 23 с.

**Литовко Татьяна Александровна**

инструктор по физической культуре

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад №189»

г. Краснодар, Краснодарский край

## **ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗАНЯТИЙ В РАБОТЕ ИНСТРУКТОРА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос внедрения инновационных методов в физическое воспитание дошкольников, подчеркивается значимость игровых технологий, ИКТ и индивидуализированного подхода. Эти элементы способствуют развитию двигательных навыков, повышению мотивации и социализации детей. Важным аспектом является взаимодействие с родителями и воспитателями для создания единой образовательной среды. Настоящий подход обеспечивает всестороннее развитие детей и соответствует современным стандартам ФГОС ДО, что подтверждается успешными примерами практической реализации.

**Ключевые слова:** инновационные подходы в дошкольном образовании, физкультурные занятия в детском саду, игровые методики и технологии, индивидуализация и дифференциация физкультурных занятий, арт-физкультура и творческие техники, взаимодействие с родителями и воспитателями.

Современное дошкольное образование требует внедрения инновационных подходов, направленных на всестороннее развитие ребенка, и физкультурные занятия в детском саду не являются исключением. Значимость использования новых методов в работе инструктора по физической культуре обусловлена не только необходимостью повышения двигательной активности детей, но и созданием условий для формирования устойчивого интереса к здоровому образу жизни, развитию личностных и творческих качеств. В условиях реализации федеральных государственных требований к образовательной деятельности в ДОУ инновационные технологии способствуют повышению качества физического воспитания, учитывая возрастные особенности детей дошкольного возраста и требовательность современной образовательной среды. Особое внимание в педагогической практике

уделяется методам, которые содействуют активному вовлечению каждого ребенка, развитию его индивидуального потенциала и социализации через двигательную активность, что обеспечивает формирование необходимых двигательных умений и навыков в игровой и творческой форме.

Игровой подход к физкультурным занятиям занимает ключевое место среди инновационных методов в работе инструктора по физической культуре. Использование игровых методик и сценариев направлено на повышение мотивации и интереса детей, что является необходимым условием успешного формирования двигательных навыков. Применение игровых технологий обеспечивает эмоциональную вовлеченность, способствует развитию координации, ловкости и чувства соревнования в безопасной и поддерживающей атмосфере. Важным аспектом выступает разнообразие игровых форм – от традиционных спортивных эстафет до творческих сюжетных ролевых игр, где физическая активность становится частью общего сюжета. Такой подход позволяет именно через игру достигать запланированных результатов, формируя навыки в условиях естественной двигательной активности, что соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО).

Интеграция информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в физкультурную деятельность дошкольников расширяет возможности инструктора по физической культуре и способствует повышению ее эффективности. Использование мультимедийных ресурсов, интерактивных презентаций, специализированных приложений и устройств позволяет стимулировать познавательную и двигательную активность детей, делая занятия разнообразными и мультимодальными. Например, световые и звуковые сигналы, интерактивные игры с использованием планшетов или сенсорных экранов, способствуют развитию реакции, внимания и координации движений в игровой форме. Важной особенностью является возможность индивидуализации темпа и сложности заданий, что учитывает разный уровень подготовки детей. Таким образом, применение ИКТ не только повышает интерес к занятиям, но и расширяет инструментарий педагога, позволяя в полной мере реализовывать принципы дифференцированного подхода.

Индивидуализация и дифференциация физкультурных занятий – одна из ключевых задач инструктора в условиях разнообразия физических и психических особенностей детей дошкольного возраста. Это предусматривает учет возрастных характеристик, уровня двигательной подготовки, состояния здоровья и интересов каждого воспитанника. В практической деятельности используются индивидуальные программы развития, адаптированные двигательные комплексы, вариативность упражнений и заданий, а также дифференцированный темп занятий и нагрузок. Важно отметить, что такие методы позволяют создать комфортные условия для детей с разным уровнем развития, в том числе для тех, кто имеет особенности здоровья или задержки двигательного развития. Индивидуализированный подход способствует формированию положительного отношения к физической активности и обеспечивает максимально эффективное развитие каждого ребенка, что отражается в улучшении общей двигательной подготовки и психологическом комфорте.

Элементы арт-физкультуры и творческих техник становятся неотъемлемой частью современного физического воспитания в ДОУ, способствуя развитию координации, чувства ритма, выразительности движений и творческого потенциала детей. Сочетание движений с элементами музыки, танца, пластики и изобразительного искусства позволяет формировать комплексные умения и навыки, развивать пространственное восприятие, мышечный контроль и эмоциональную сферу. Например, выполнение упражнений под музыкальное сопровождение, постановка ритмических движений или творческое создание танцевальных этюдов стимулирует креативное мышление и способствует укреплению общего физического состояния. Такой подход создаёт атмосферу свободы самовыражения, что особенно важно для формирования у детей эмоциональной культуры и мотивации к активному участию в физкультурных занятиях. Применение арт-физкультуры целесообразно с учетом рекомендаций психологов и педагогов, что гарантирует гармоничное развитие и способствует формированию эстетического восприятия.

Важным аспектом эффективного физкультурного воспитания в ДОУ является деятельность инструктора по физической культуре в тесном взаимодействии с родителями и воспитателями. Организация совместных мероприятий – спортивных праздников, тематических дней здоровья, консультаций и мастер-классов для взрослых – обеспечивает поддержку и продолжение физкультурной работы дома и в группе. Такая совместная деятельность позволяет выработать единые представления о необходимости систематической двигательной активности, повысить информированность родителей о состоянии здоровья и особенностях физического развития детей, а также создать мотивацию к совместным занятиям. Кроме того, консультации и обмен опытом между педагогами и родителями способствуют корректировке программ физического развития в соответствии с индивидуальными потребностями ребенка, что расширяет контекст и обеспечивает преемственность воспитательного процесса.

Оценка эффективности внедряемых инновационных методов является необходимым элементом работы инструктора по физической культуре. Современный мониторинг опирается на комплекс критериев – уровень сформированности двигательных умений, показатели физического состояния, активность и мотивацию детей, а также качество взаимодействия с педагогическим коллективом и семьями. Методы оценки включают регулярные наблюдения, тестирования базовых физических

качеств (ловкость, сила, выносливость), анализ динамики результатов, а также сбор обратной связи от воспитателей и родителей. Полученные данные позволяют выявить достижения и проблемы, своевременно корректировать содержание и методические приемы, адаптировать нагрузку и воздействие с учетом индивидуальных и групповых особенностей. Такой системный подход обеспечивает высокую результативность физкультурного воспитания и способствует формированию у детей устойчивых навыков здорового образа жизни.

В качестве примера успешной педагогической практики в моей работе я могу привести организацию игровых эстафет с использованием интерактивных световых и звуковых сигналов. В нашем детском саду я внедрила специально разработанные соревнования, где дети двигались по заданному маршруту, реагируя на смену сигналов. Такая деятельность сочетала развитие координации, быстроты реакции и умения ориентироваться в пространстве. Использование технологических средств позволило повысить эмоциональный подъем и заинтересованность воспитанников, что положительно сказалось на их физическом развитии. По результатам регулярных наблюдений и тестирований я отметила значительную динамику в улучшении скорости реакции и общей моторики детей, что подтвердило эффективность внедренного метода.

Практическое внедрение арт-физкультуры я реализовала через занятия с элементами танца и пластики в группе старших дошкольников. Я разработала музыкально-двигательные композиции, способствующие развитию чувства ритма, координации и творческого мышления. Дети имели возможность создавать собственные импровизации под музыку, что повышало их эмоциональную выразительность и уверенность в своих возможностях. По итогам проекта я зафиксировала улучшение общей моторики и повышение мотивации к участию в физкультурных мероприятиях.

Наконец, опыт взаимодействия с родителями и воспитателями я реализовала через организацию серии совместных консультаций и спортивных праздников, направленных на объединение усилий по физическому развитию детей. В рамках этих мероприятий я вместе с воспитателями проводила ежемесячные встречи, где обсуждались достижения детей и давались рекомендации по организации двигательной активности дома. Совместные спортивные праздники и тематические игры способствовали укреплению здоровья детей, развитию коммуникативных навыков и формированию чувства коллективизма. Такие практики позволили создать устойчивую и позитивную образовательную среду как в детском саду, так и в семье, повышая эффективность физических занятий.

Внедрение инновационных методов физкультурных занятий в дошкольных образовательных организациях является важным направлением модернизации педагогической деятельности. Игровые технологии, использование ИКТ, индивидуализация и творческий подход позволяют инструктору по физической культуре не только повысить качество занятий, но и обеспечить гармоничное всестороннее развитие ребенка, что соответствует современным образовательным стандартам и требованиям к физическому воспитанию в ДОУ. Тесное взаимодействие с педагогическим коллективом и родителями служит гарантией успешной реализации поставленных задач и достижению высоких результатов в развитии двигательных умений, здоровья и творческого потенциала детей. Систематическая оценка эффективности инновационных подходов позволяет своевременно корректировать процесс и создавать оптимальные условия для активного и радостного освоения физической культуры в дошкольном возрасте.

#### *Список литературы*

1. Жук Н.Л. Роль физической культуры и спорта в жизни ДОУ / Н.Л. Жук // Вестник науки. – 2023. – №6(63).
2. Пасмурова Л.Э. Организация совместной деятельности педагогов и родителей в физическом воспитании детей дошкольного возраста / Л.Э. Пасмурова // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2008. – №2(7).
3. Хохлова Е.В. Творческие сообщества воспитателей ДОУ и инструкторов по физической культуре как один из способов эффективного взаимодействия в процессе физкультурно-оздоровительной работы / Е.В. Хохлова, М.А. Селезнева // Проблемы педагогики. – 2018. – №2(34).

## ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ОГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ

**Аннотация:** в статье рассмотрена проблема активизации познавательной деятельности старшеклассников в процессе подготовки к ОГЭ, или к Основному государственному экзамену по математике посредством использования при этом цифровых инструментов. Проведён анализ научных работ, посвящённых как активизации познавательной деятельности учащихся, так и использованию цифровых инструментов с этой целью. Автором рассматриваются три аспекта, побуждающих использовать старшеклассников цифровые инструменты в процессе подготовки к экзамену: 1) мотивационный; 2) возможность самостоятельно обнаруживать проблемы, выдвигать гипотезы и контролировать свои действия; 3) достижение новых образовательных результатов, которые трудно или невозможно получить в традиционной форме. В результате представлена классификация цифровых инструментов, платформ Uchi.ru, Решу ОГЭ, ФИПИ, «ЯКласс», «Фоксфорд», а также рассмотрены их преимущества и недостатки, что в дальнейшем поможет учащимся более точно подобрать подходящую для подготовки платформ.

**Ключевые слова:** ОГЭ по математике, цифровые инструменты, познавательная деятельность, активизация обучения, цифровизация образования, старшеклассники.

Ожидаемый пик новой технологической революции, обусловленный повсеместным внедрением прорывных технологий, предполагает оказание системного воздействия на все сферы жизнедеятельности. Для адекватного реагирования на прогнозируемые вызовы российская система образования должна осуществить переход к новой модели организации образовательного процесса, базирующейся на высокотехнологичных организационно-педагогических и методических решениях. Данный переход и составляет сущность цифровой трансформации образования. Одной из приоритетных задач является разработка и масштабирование высокорезультативной и экономически эффективной компетентностно-ориентированной модели персонализированной организации образовательного процесса, направленной на преодоление нового цифрового разрыва. Работы по его устранению ведутся в рамках национального проекта «Образование», в рамках которого осуществляется формирование нормативно-правовой базы основных направлений и мероприятий цифровой трансформации образования в реальных условиях [1].

В контексте подготовки к государственной итоговой аттестации в форме Основного государственного экзамена (ОГЭ) по математике возникает объективное противоречие между традиционными, зачастую репродуктивными методами «натаскивания», и требованием Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к формированию у учащихся метапредметных результатов, прежде всего – умения учиться. Это противоречие проявляется в снижении внутренней мотивации, познавательной активности и росте тревожности у старшеклассников [2]. Детям крайне сложно долго концентрировать своё внимание в ходе образовательного процесса, поэтому важно, чтобы им было интересно и не скучно.

В связи с этим, проблема целенаправленной активизации познавательной деятельности, понимаемой как «процесс побуждения учащихся к энергичному, целенаправленному учению, преодолению пассивной и стереотипной деятельности» [3, с. 28], приобретает особую значимость. Цифровые инструменты, являясь неотъемлемой частью жизненной среды современного подростка, обладают значительным, но не до конца реализованным в практике школы, потенциалом для её решения.

Цель этого обзора собрать и систематизировать цифровые инструменты, доказать их полезность при активации познавательной деятельности старшеклассников в процессе подготовки к экзаменам.

Проблема активизации познавательной деятельности старшеклассников в процессе подготовки к ОГЭ по математике посредством использования цифровых инструментов, в частности, интересовала отечественных учёных.

В работах Г.И. Шукиной обращается внимание на то, что истинная активизация, или любознательность достигается не просто внешней стимуляцией, а созданием условий для самостоятельной поисковой деятельности, пробуждением интереса к самому процессу познания [1], то есть старшекласснику необходимо самому искать всю информацию, все материалы для подготовки. Он должен иметь возможность самостоятельно оценивать свои силы и навыки, формировать свой «график» подготовки к ОГЭ по математике.

О.С. Ушакова рассматривает познавательную активность как особый вид мотивации учебной деятельности у детей, который напрямую связан с самим процессом обучения. Мотивация к учёбе у индивида возникает под воздействием нескольких факторов: потребность в приобретении новых

знаний, присущая любознательность и стремление к изучению нового, особенно в условиях современных информационно-коммуникационных технологий.

Н.А. Никитина в своих исследованиях анализирует применение электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в обучении. Современные ЭОР строятся на основе учебных задач и вопросов, требующих решения.

В настоящее время обучение окружающему миру ставит перед собой целый ряд задач, обусловленных разнообразием примеров и категорий открытых образовательных ресурсов. Исходя из уровня функциональности, предоставляемой сайтами открытых образовательных ресурсов, можно выделить три основные категории: справочники (содержат перечни ЭОР и ссылки на другие интернет-ресурсы), платформы (цифровые инструменты, разработанные для организации обучения на основе ЭОР) и репозитории (базы данных или коллекции ЭОР, созданные конкретными организациями). Важным преимуществом развития компьютерных сетей и мобильных технологий является неограниченный доступ к сети Интернет, что, в свою очередь, обеспечивает доступ к обширным информационным ресурсам.

Согласно деятельностному подходу (представленному А.Н. Леонтьевым и В.В. Давыдовым), успешность обучения математике зависит от того, насколько ученик становится активным участником учебного процесса. В контексте подготовки к ОГЭ, это подразумевает, что процесс должен быть направлен не на механическое повторение правил, а на решение комплекса задач, стимулирующих познавательную активность.

Мотивационный аспект раскрыт в исследованиях А.К. Марковой, которая выделяет этапы становления мотивации учения от широких социальных к внутренним познавательным мотивам [4]. Цифровая среда, будучи аутентичной для учащихся, предоставляет возможности для проекции математических знаний на реальные, в том числе профессиональные, контексты.

По нашему мнению, эффективным средством активизации познавательной деятельности у старшеклассников при подготовке к ОГЭ по математике являются цифровые инструменты. Среди множества онлайн-ресурсов, доступных для изучения математике можно выделить следующие образовательные платформы, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Образовательные платформы

Название, ссылка	Характеристика
Uchi.ru <a href="https://uchi.ru/">https://uchi.ru/</a>	Образовательная онлайн-платформа для школьников, их родителей и учителей, которая была основана в 2012 году. Ей свойственна индивидуальная траектория обучения, что удобно для отслеживания своих успехов. Среди недостатков – сбои в работе платформы, частые перегрузки серверов и не сохранённые данные
РЕШУ ОГЭ <a href="https://oge.sdangia.ru/?r">https://oge.sdangia.ru/?r</a>	Онлайн-платформа для подготовки учащихся к ОГЭ, ГВЭ и ВПР. Первоначально, акцент в работе ресурса делался на математические науки, но постепенно предметный спектр расширился, включив в себя почти все дисциплины, преподаваемые в средней школе. Платформа отличается всеобъемлющим характером и своевременным обновлением коллекции упражнений, а также наличием детализированных алгоритмов решений. К числу минусов можно отнести ограниченное количество альтернативных способов решения и порой недостаточно ясное изложение предлагаемых решений
ФИПИ <a href="https://fipi.ru/">https://fipi.ru/</a>	Государственная организация, учреждённая Рособрнадзором. Институт занимается исследованием и оценкой качества образования, а также разработкой экзаменационных материалов для ОГЭ и ЕГЭ. Регулярное обновление заданий. Фильтрация заданий. Наряду с положительными аспектами прослеживается и медленная загрузка сайта, отсутствие пояснений к заданиям, а ведь это важно при самостоятельном изучении материала
ЯКласс <a href="https://www.yaklass.ru/">https://www.yaklass.ru/</a>	Цифровая образовательная платформа для школьников, студентов, учителей и родителей. Автоматизированная проверка домашних заданий, адаптивное обучение, тренировочные задания и подготовка к экзаменам. Среди недостатков: ошибки в заданиях, запутанный интерфейс, однотипные задания
Фоксфорд <a href="https://foxford.ru/">https://foxford.ru/</a>	Многофункциональная образовательная платформа и система управления обучением с системой индивидуального подбора заданий на основе технологий искусственного интеллекта. Обучение включает подготовку к экзаменам, повышение успеваемости, углублённое изучение предметов, языки и программирование. Для малышей есть развивающие занятия. Учиться можно на курсах, в малых группах, в домашней школе или с репетитором. Кроме платных программ, есть бесплатные тренажёры, учебник, олимпиада и онлайн-классы для учителей. Ведётся рейтинг учеников. Есть здесь и свои минусы, например, недостатки в некоторых курсах

Выводы: в современном обществе актуализировалась необходимость внедрения цифрового обучения посредством использования старшеклассниками цифровых инструментов в ходе подготовки к ОГЭ по математике. Это позволяет в обучении повысить познавательный интерес к математике как учебному предмету. Использование при этом цифровых платформ делает обучение более увлекательным.



тельным, повышает темп урока, увеличивает объём самостоятельной и индивидуальной работы учащихся. Цифровые образовательные платформы являются эффективным инструментом подготовки к экзаменам (ОГЭ, ЕГЭ).

**Список литературы**

1. Витковский А. Трансформация системы образования: почему и как она происходит / А. Витковский // Medium [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://medium.com/direktoria-online/brovkina9c7c1e2f423> (дата обращения: 25.11.2025).
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. EDN YQOMCU
3. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979.
4. Гизатулина О.И. Применение электронных ресурсов в педагогической деятельности в контексте трансформации образовательной среды высшего учебного заведения / О.И. Гизатулина // Вестник науки и образования. – 2025. – №15. – С. 1–5.

**Мужецкая Ирина Александровна**  
инструктор по физической культуре  
МКДОУ «Центр развития ребенка – Д/С №28»  
пгт Восток, Приморский край

DOI 10.31483/r-151949

**КОНСПЕКТ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ТЕМАТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ  
ДЛЯ ВОСПИТАННИКОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ К ШКОЛЕ ГРУППЕ  
С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРАКТИВНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО  
КОМПЛЕКСА: «КОСМИЧЕСКОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ ДОШКОЛЯТ»**

**Аннотация:** в статье представлен опыт проведения физкультурного тематического занятия «Космическое путешествие дошколят» для воспитанников подготовительной к школе группы с использованием интерактивного физкультурного комплекса. Описывается структура конспекта занятия, включающая игровые и двигательные упражнения, направленные на развитие координации, выносливости и командного взаимодействия. Применение интерактивных технологий способствует повышению мотивации детей, формированию интереса к активному образу жизни и эффективно освоению физических умений в игровой форме. Представленные методические рекомендации могут быть полезны педагогам дошкольных учреждений для организации современных и интересных занятий по физической культуре.

**Ключевые слова:** физкультурное занятие, подготовительная к школе группа, интерактивный физкультурный комплекс, дошкольники, космическое путешествие, игровая методика, развитие двигательных навыков, мотивация к физической активности, физическая культура в детском саду.

**Цель.** Сохранение и укрепление здоровья дошкольников.

**Задачи.**

1. Продолжать развивать у воспитанников ловкость, координацию движений, внимание, реакцию, скорость, меткость, скоростные качества, силу. Закреплять знания о космосе.
2. Формировать интерес к физической культуре, совместной двигательной активности.
3. Воспитывать у детей дружеские взаимоотношения и волю к победе.

Пособия: музыкальная колонка, кегли, бруски (высота 10–12 см), канат, мячи, интерактивный физкультурный комплекс.

Дети проходят в спортивный зал, выстраиваются в шеренгу.

**Инструктор.** Здравствуйте, ребята! 12 апреля для нашей страны знаменательный день, 64 года назад наш соотечественник Юрий Алексеевич Гагарин, совершил первый полёт в космос. А каких ещё космонавтов вы знаете? А как вы думаете, какими должны быть космонавты? Дети отвечают.

**Инструктор.** Всё, вы, верно говорите, а ещё они должны быть дисциплинированными. Наверное, многие из вас когда-нибудь хотели стать космонавтами. Дети отвечают. И сегодня у вас пусть и не по-настоящему, но есть такая возможность. Я предлагаю вам, отправиться в путешествие по межгалактике. Хотите? Дети отвечают. Тогда нам надо подготовиться к полёту. Для начала идём на спортивный стадион космонавтов.

Звучит марш, дети выполняют ходьбу по залу за ведущим.

**Инструктор.** Давайте немного ускоримся.

Звучит музыка для бега, дети выполняют бег в колонне друг за другом.

**Инструктор.** Посмотрите, впереди какое-то препятствие.

На одном конце зала, стоят бруски, высота 10–12 см дети выполняют бег с высоким подниманием колен. За тем музыка сменяется на марш, дети выполняют ходьбу в колонне друг за другом.

**Инструктор.** Вот мы с вами и пришли на спортивный стадион космонавтов. Здесь они каждое утро делают зарядку и сдают различные спортивные нормативы. Вот и мы с вами сделаем зарядку

перед началом нашего путешествия. Группа на первый второй рассчитайсь! Дети выполняют расчет на 1-ый, 2-ой. Первые номера сделали 4 шага вперед! Дети делают четыре шага вперед.

*Инструктор.* Ну что ж, сейчас мы с вами сделаем космическую зарядку.

*Музыкальна зарядка «Космическая зарядка».*

После зарядки, дети выстраиваются в две колонны, у линии старта.

*Инструктор.* Путешествовать мы с вами будем сегодня двумя экипажами на космических кораблях, и конечно же у корабля должно быть название. Даю вам 15 секунд, чтобы придумать название своему кораблю.

Дети придумывают название и говорят инструктору.

*Инструктор.* Ну что ж, экипажи готовы, тогда можно отправляться в космос! Но будьте внимательны, на пути могут встречаться и кометы, и космические дыры.

*1 эстафетное задание «Межгалактический полёт».*

Перед каждой командой раскладываются набивные мячи, интервал между мячами 50 см. Задача команд пробежать змейкой между кеглями, не задев их, в обе стороны, положив руки на плечи соседу спереди. Чья команда быстрее и лучше справится, та и победила.

*Инструктор.* Ну что ж в межгалактическое, космическое пространство мы с вами попали, и чтобы нам не засидеться в наших космических кораблях, я вам предлагаю сыграть в «Космический баскетбол»!

*2 эстафетное задание «Космический баскетбол».*

Прежде чем попасть в кольцо ребёнок должен сделать «выход в космос» – проползти по гимнастической скамейке на животе. Затем взять большой мяч из корзины и кинуть его в мишень на стене, того цвета, который задан у одной команды в левой стороне экрана у другой в правой стороне экрана, приняв правильное И.П. Ноги согнуты в коленях, расставлены на ширине плеч, одна нога выставлена вперед на полшага. Держа мяч на уровне груди двумя руками, при этом руки согнуты, локти опущены вниз, кисти рук сзади сбоку мяча, способом двумя руками от груди или из-за головы. При попадании в кольцо начисляется 1 балл. Участники команд должны выполнить задание 2–3 раза за отведённое время, заданное инструктором на ИФК.

*Инструктор.* Ребята, у меня важное сообщение, один из спутников заметил, что метеориты хотят атаковать нашу Базу, давайте им не дадим этого сделать!

*Игра «Защита базы».*

На интерактивном экране изображена «База», которую хотят атаковать метеориты, задача детей попадать в выплывающие метеориты малым мячом с расстояния 2,5 метра. Не дать им коснуться «Базы».

*Инструктор.* Ну что ж ребята, нам пора возвращаться обратно. И давайте сделаем это весело, танцуя!

Звучит песня о космосе, дети танцуют.

*Инструктор.* Ну, вот мы с вами и вернулись обратно. Скажите, ребята, что вам больше всего понравилось в нашем путешествии? Дети отвечают. А что для вас было самым трудным? Дети отвечают. А какие задания вам понравились больше всего? Дети отвечают.

*Инструктор.* На этом наше путешествие окончено. Группа, равняйся, смирно. За направляющим из зала шагом марш!

Дети выходят из зала.

#### *Список литературы*

1. Пензулаева Л.И. Физическая культура в детском саду. Подготовительная к школе группа / Л.И. Пензулаева. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 112 с.
2. Степаненкова Э.Я. Сборник подвижных игр. Для работы с детьми 2–7 лет / Э.Я. Степаненкова. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 144 с.
3. Шеломова А.В. Интерактивный физкультурный комплекс. Методическое пособие / А.В. Шеломова. – Челябинск: ИП Мякотин И.В., 2021. – 32 с.
4. Энциклопедия для самых маленьких. Космос / пер. с итал. Е. Павловой; автор рус. текста и викторин М. Ордынская. – М.: Аст, 2000. – 43 с.

## ИНТЕГРАЦИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛЕКАРСТВЕННЫЕ И ЭФИРОМАСЛИЧНЫЕ РАСТЕНИЯ» В ПОДГОТОВКУ ЛАНДШАФТНЫХ ДИЗАЙНЕРОВ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема роли дисциплины «Лекарственные и эфиромасличные растения» (ЛЭР) в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов в области ландшафтного дизайна. В условиях роста отечественного рынка лекарственного растительного сырья и усиления трендов устойчивого развития, знание в области лекарственного и эфиромасличного растениеводства становится важным элементом подготовки бакалавров по направлению «Садоводство», профиль «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн. Обоснована необходимость включения данной дисциплины в образовательные программы, направленные на формирование у студентов умений создавать многофункциональные, экологически устойчивые и терапевтически эффективные ландшафтные объекты. Особое внимание уделяется возможностям применения ЛЭР в современных проектах. Статья также раскрывает связь между теоретической подготовкой и практическими задачами профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** лекарственные растения, эфиромасличные растения, ландшафтный дизайн, образование, компетентностный подход.

В условиях развития отечественной фармацевтической промышленности и курса на импортозамещение значение культивирования лекарственных и эфиромасличных растений (ЛЭР) в сельскохозяйственном производстве России приобретает особую актуальность. Согласно данным Министерства сельского хозяйства РФ и отраслевым исследованиям, внутренний рынок лекарственного растительного сырья демонстрирует ежегодный рост на 10–12%, при этом объемы промышленного выращивания ЛЭР увеличиваются более чем на 15% в год. Это связано как с сокращением природных зарослей из-за антропогенной нагрузки и нерационального сбора, так и с ужесточением требований к стандартизации и сертификации сырья в соответствии с ГОСТ и Фармакопеей РФ.

Параллельно отмечается расширение использования ЛЭР в сфере декоративного садоводства и ландшафтной архитектуры. В условиях растущего запроса на экологичные и многофункциональные зеленые пространства эти растения интегрируются в проекты не только как декоративные элементы, но и как компоненты оздоровительных, сенсорных и реабилитационных сред, что соответствует современным тенденциям в области устойчивого развития и садовой терапии [3].

Таким образом, дисциплина «Лекарственные и эфиромасличные растения» (ЛЭР) становится важным звеном в подготовке современных ландшафтных дизайнеров, позволяя им расширить профессиональный инструментарий и создавать объекты, отвечающие актуальным требованиям общества и экологии.

Компетентностная модель дисциплины сконструирована в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ по направлению 35.03.05 «Садоводство» и включает формирование элементов общепрофессиональной компетенции ОПК-4 «Способен реализовывать современные технологии и обосновывать их применение в профессиональной деятельности».

В результате успешного освоения дисциплины «Лекарственные и эфиромасличные растения» приобретается следующий комплекс знаний, умений и навыков:

- знание основных видов лекарственных и эфиромасличных растений Средней полосы России, перспективных для выращивания и использования в озеленении;
- знание сырьевые части используемых растений (соцветия, листья, трава, корни) и связывать это знание с декоративной ценностью и элементами ухода (сроки и методы обрезки, сбора);
- умение визуально идентифицировать эти растения в разных фазах вегетации (розетка, цветение, плодоношение) по морфологическим признакам: габитусу, форме листьев, строению соцветия, характеру плодов;
- понимание и умение анализировать экологические требования ЛЭР к факторам среды;
- владение принципами агротехники: знать оптимальные способы размножения (семенной, вегетативный) для разных групп, рекомендуемые схемы посадки для создания декоративного эффекта и получения сырья, особенности ухода (полив, подкормки, защита от вредителей);
- учет сезонной динамики декоративности (сроки и продолжительность цветения, изменение окраски листьев осенью, наличие декоративных плодов, структура куртины зимой) для обеспечения эстетики объекта в течение всего года;

– умение грамотно подбирать ассортимент ЛЭР для решения конкретных проектных задач: создание цветника непрерывного цветения, формирование ароматической или фитонцидной зоны;

– представление об основных биологически активных веществах (БАВ), содержащихся в ЛЭР (эфирные масла, флавоноиды, алкалоиды и т. д.), и их общем воздействии на организм человека (успокаивающее, тонизирующее, противовоспалительное);

– понимание базовых принципов садовой терапии и роли ЛЭР в создании реабилитационной среды для различных социальных групп.

Использование лекарственных и эфиромасличных растений в садово-парковом искусстве позволяет создать уникальное проектное решение.

При этом реализуются принципы экологического дизайна и биоразнообразия. ЛЭР представляют собой часто аборигенные или натурализованные виды, адаптированные к местным почвенно-климатическим условиям. Их использование: повышает экологическую устойчивость создаваемых ландшафтов, снижает потребность в поливе, пестицидах и удобрениях; способствует сохранению и обогащению биоразнообразия в урбанизированной среде, привлекая опылителей (пчёл, шмелей) и энтомофагов; позволяет создавать стабильные фитоценозы, имитирующие природные сообщества (луговые, степные, опушечные), что соответствует тренду на природный дизайн [1; 2].

Обеспечивается функциональность и терапевтический эффект ландшафта. Доказано положительное влияние определённых растительных сообществ на психоэмоциональное и физическое состояние человека. Специалист в этой области может: целенаправленно подбирать ассортимент для объектов с особыми требованиями: лечебно-профилактических учреждений (сады при хосписах, больницах), реабилитационных центров, школ, детских садов; использовать фитонцидные и ароматические свойства растений для создания зон с улучшенной атмосферой в общественных пространствах, офисах, жилых комплексах; проектировать сенсорные сады для людей с ограниченными возможностями, где тактильные, обонятельные и вкусовые качества ЛЭР играют первостепенную роль: ароматы (тимьян, мята, лаванда), текстуры (шершавый девясил, бархатистая медуница), звуки (шелест злаков) способствуют когнитивной разгрузке и сенсорной интеграции [3].

Данная дисциплина формирует критически важное для дизайнера понимание сезонной динамики растения: периоды декоративности (цветение, плодоношение), изменение габитуса, окраски листьев; экологических требований (отношение к свету, влаге, почве) для грамотной компоновки в растительных группах (принцип экологического соответствия); агротехнических особенностей (способы размножения, скорость роста, необходимость деления), что напрямую влияет на стоимость и долговечность проекта [1; 4].

Выпускник с компетенциями в области ЛЭР может так же проектировать тематические экспозиции в ботанических садах, дендропарках, этнографических музеях; на объектах агротуризма создавать фермерские аптекарские огороды, эфиромасличные плантации с элементами ландшафтного дизайна и т. д.

Таким образом, дисциплина «Лекарственные и эфиромасличные растения» является важным компонентом подготовки современных ландшафтных дизайнеров, обеспечивая формирование компетенций, востребованных в условиях растущего рынка растительного сырья и усиления экологических трендов. Интеграция ЛЭР в ландшафтные проекты позволяет создавать многофункциональные пространства, сочетающие эстетическую, терапевтическую и экологическую функции, что соответствует принципам устойчивого развития.

#### *Список литературы*

1. Бобылева О.Н. Экологические принципы подбора ассортимента для устойчивых посадок / О.Н. Бобылева, Т.И. Варлакова // Современное садоводство. – 2022. – №1(45). – С. 34–41.
2. Лаптев А.А. Аптекарский огород в ландшафтном дизайне: история и современность / А.А. Лаптев, Н.С. Тимофеев // Плодоводство и ягодоводство России. – 2022. – Т. LXV. – С. 188–192.
3. Марковский Ю.Б. Терапевтические сады: принципы проектирования и ассортимент растений / Ю.Б. Марковский // Ландшафтная архитектура и дизайн. – 2021. – №4(67). – С. 12–17.
4. Чуб В.В. Практическое садоводство: особенности агротехники декоративных, лекарственных и пряно-ароматических растений / В.В. Чуб. – СПб.: Питер, 2018. – 256 с.

*Нечаева Елена Хамидулловна*

канд. с.-х. наук, доцент, заведующий кафедрой

*Ермакова Наталья Александровна*

канд. с.-х. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Самарский государственный аграрный университет»  
г. Самара, Самарская область

## БИОЛОГИЯ С ОСНОВАМИ ЭКОЛОГИИ В АГРОИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация:** в статье рассматривается актуальная роль дисциплины «Биология с основами экологии» в системе подготовки современных агроинженеров. Обосновывается необходимость формирования у будущих специалистов не только технической грамотности, но и глубокого понимания биологических закономерностей и экологических принципов в условиях усиливающейся интеграции технологических процессов с живыми системами. Целью освоения дисциплины является формирование системы компетенций, включающей концептуальные знания о жизни, системное понимание экологических взаимодействий и критическое осмысление последствий агроинженерной деятельности. Дисциплина служит естественнонаучным фундаментом для изучения специальных курсов и закладывает основы экологического мировоззрения и культуры. В работе анализируется содержание курса, его вклад в формирование общепрофессиональных компетенций (ОПК-1, ОПК-2), а также рассматриваются применяемые интерактивные методы обучения, такие как лекции-визуализации и проблемно-ориентированные практические занятия, направленные на развитие системного мышления и ответственного отношения к природным ресурсам. Делается вывод о том, что эффективное освоение данной дисциплины способствует подготовке конкурентоспособного, экологически грамотного инженера, способного решать комплексные задачи на стыке техники, биологии и экологии в контексте устойчивого развития агропромышленного комплекса.

**Ключевые слова:** биология, экология, агроинженерия, компетенции, экологическое мировоззрение, интерактивные методы.

Современный этап развития агропромышленного комплекса характеризуется возрастающей сложностью технологических процессов, их глубокой интеграцией с биологическими системами и ужесточением экологических требований. В этих условиях подготовка высококвалифицированного инженерного персонала требует гармоничного сочетания технической грамотности с фундаментальным пониманием законов живой природы и принципов устойчивого взаимодействия с окружающей средой [8].

Дисциплина «Биология с основами экологии» для обучающихся по направлению подготовки 35.03.04 «Агроинженерия» является весьма актуальной, поскольку агроинженер должен не просто обслуживать машины, но и понимать, как их работа влияет на биологические объекты и экосистемы. Таким образом, целью настоящей статьи является анализ дидактического потенциала дисциплины «Биология с основами экологии» в контексте формирования у студентов системы компетенций, обеспечивающих их готовность к решению комплексных задач на стыке техники, биологии и экологии [6].

Цель освоения дисциплины «Биология с основами экологии» направлена на формирование у студентов системы компетенций: концептуальных знаний об основных формах и уровнях жизни, закономерностях существования и развития живых организмов; системного понимания основ взаимоотношений в системах «организм – организм» и «организм – среда» и критического осмысления результатов антропогенной, в частности агроинженерной деятельности в окружающей среде. То есть изучение дисциплины носит комплексный характер и выходит далеко за рамки простой передачи информации. Именно интеграция этих трех компонентов позволяет реализовать формирование экологического мировоззрения. В условиях, когда технологии агроинженерии обладают мощным преобразующим, а зачастую и разрушительным потенциалом, мировоззрение будущего инженера должно базироваться не на страхе перед регулированием, а на глубоком знании механизмов воздействия и способах его минимизации [2]. Курс призван дать обучающемуся основы экологической культуры – внутренней установки на соблюдение природоохранных норм и поиск оптимальных решений [1; 3; 7].

Курс служит естественнонаучным фундаментом для последующего освоения целого спектра специальных дисциплин. Без понимания основ биологии (клеточного дыхания, фотосинтеза) и экологии (функционирования популяций и экосистем) невозможно достичь восприятия и осмысления технологий возделывания растений, систем защиты растений и обработки почвы [6]. Он позволяет заложить основы экологического мышления до погружения в узкоспециальные технические дисциплины. Это формирует у студента своеобразный «фильтр», через который он впоследствии будет оценивать и применять инженерные знания [5]. Также курс создает основу для междисциплинарных связей, показывая, как фундаментальные законы проявляются в конкретных агротехнологиях, системах машин, проектах мелиорации.

Дисциплина формирует общепрофессиональные компетенции (ОПК):

– ОПК-1 Способность решать типовые задачи профессиональной деятельности на основе знаний основных законов математических и естественных наук с применением информационно-коммуникационных технологий;

– ОПК-2 Способность использовать нормативные правовые акты и оформлять специальную документацию в профессиональной деятельности.

Содержание дисциплины охватывает ключевые разделы современной биологии и экологии.

Лекционный курс последовательно раскрывает темы: от общих свойств жизни и клеточного уровня – к многообразию органического мира, основам генетики, эволюции, биотехнологии и, наконец, основам экологии. Такая логика позволяет подвести студента к пониманию места человека в биосфере и экологических последствий его деятельности.

Практические занятия носят ярко выраженный прикладной и экспериментальный характер. Они сфокусированы на ключевых процессах: дыхание, брожение, фотосинтез. Работы по изучению химического состава клетки, вегетативных и генеративных органов растений, а также занятия по наследственности и гомеостазу биосферы формируют у студентов навыки исследовательской работы и понимание фундаментальных основ продуктивности живых систем.

Самостоятельная работа является значимым компонентом и включает проработку лекций, изучение дополнительной литературы, подготовку к практическим занятиям и зачету. Подобное распределение видов работы обеспечивает баланс между теоретической подготовкой, практическим освоением методов и развитием навыков самообразования.

Применение интерактивных методов в преподавании дисциплины «Биология с основами экологии» способствуют не только запоминанию фактов, но и развитию системного мышления, пониманию причинно-следственных связей в агроэкосистемах и формированию ответственного отношения к природным ресурсам.

Традиционная лекция, будучи эффективным способом передачи большого объема информации, зачастую оставляет студентов в роли пассивных слушателей [2]. Метод «Лекция-визуализация», широко применяемый в рамках курса, получает новое развитие за счет современных инструментов. Презентации сопровождаются не только статичными схемами, но и качественными анимационными роликами, короткими научно-популярными фильмами. Например, при изучении темы «Обмен веществ и превращение энергии в клетке» демонстрация анимированного процесса работы АТФ-синтазы делает сложный материал наглядным и запоминающимся [5]. Создание проблемных ситуаций на лекции строится на решении конкретной проблемы. Например, перед изучением основ биотехнологии можно поставить вопрос: «применение современных методов биотехнологии открывает новые возможности или непредсказуемые риски?» Это задает контекст и мотивирует студентов на поиск информации в последующем изложении материала и развивает критическое мышление.

На практических занятиях студентам выдаются экспериментальные задания. После получения результатов студенты не просто фиксируют их, а совместно анализируют и формулируют выводы и связывают полученные данные с будущей профессиональной деятельностью.

Таким образом, дисциплина «Биология с основами экологии» представляет собой системообразующий элемент в подготовке современного агроинженера. Ее цель, выходящая за рамки предметного знания в сферу формирования мировоззрения и культуры, четко соотносится с вызовами, стоящими перед аграрным сектором. Стратегическое расположение курса в начале образовательной траектории позволяет заложить прочный фундамент естественнонаучной грамотности и экологического сознания.

Детализированные задачи обеспечивают поступательное движение от общих биологических закономерностей к их профессиональной интерпретации. Формируемые компетенции (ОПК-1, ОПК-2) и их индикаторы демонстрируют прямую и измеримую связь между содержанием курса и будущей профессиональной деятельностью, где биолого-экологические знания становятся инструментом для решения типовых задач и основой для соблюдения правовых норм.

Применение интерактивных методов обучения позволяет повысить эффективность усвоения данной дисциплины и способствует подготовке конкурентоспособного, ответственного и инновационно мыслящего специалиста, способного обеспечить технологический прогресс в агроинженерии без ущерба для экологического баланса.

#### *Список литературы*

1. Бульгин Д.С. Экологические основы природопользования в сельском хозяйстве: учебное пособие / Д.С. Бульгин, Л.М. Дорохина. – СПб.: Лань, 2019. – 288 с.
2. Захлебный А.Н. Экологическое образование в интересах устойчивого развития: новые цели и ориентиры / А.Н. Захлебный, Е.Н. Дзятковская // Педагогика. – 2020. – №5. – С. 45–53.
3. Нечаева Е.Х. Интерактивные методы преподавания дисциплины «Биология с основами экологии» / Е.Х. Нечаева, В.М. Царевская, Н.А. Мельникова // Инновации в системе высшего образования: сб. науч. тр. Междунар. науч.-метод. конф. / Самарская государственная сельскохозяйственная академия. – Кинель: РИО СГСХА, 2018. – С. 143–145. EDN YSRVJJ
4. Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза / Е.А. Реутова. – Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. – 58 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2018. – 256 с.

6. Формирование профессиональных компетенций в аграрном вузе: теория и практика / под ред. И.Ф. Хицкова. – Воронеж: ВГАУ, 2021. – 298 с.

7. Царевская В.М. Методические аспекты практико-ориентированного преподавания биохимических дисциплин по направлениям подготовки бакалавров / В.М. Царевская, Е.Х. Нечаева, О.Л. Салтыкова, Ю.В. Степанова // Инновации в системе высшего образования: сб. науч. тр. Междунар. науч.-метод. конф. – Кинель: РИО СГСХА, 2019. – С. 116–118. EDN RNNNQZ

8. Шмелёва М.В. Интерактивное обучение как одно из требований к условиям реализации основных образовательных программ в вузах / М.В. Шмелёва // Казанский педагогический журнал. – 2015. – №6–1 (113). – С. 25–30. EDN UNEBQF

**Николаева Елена Анатольевна**

канд. пед. наук, доцент

ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет»

г. Княгинино, Нижегородская область

## МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ, ПОЛУЧАЮЩИХ НЕГУМАНИТАРНОЕ СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема формирования и развития ценностных ориентиров студентов, которые получают среднее профессиональное образование негуманитарного профиля. Автором предлагаются средства и приемы обучения литературе, направленные на развитие ценностно-ориентационного компонента общекультурной компетенции студентов и реализуемые в ходе изучения интегративного курса. Анализ ценностных установок студентов, используемый в качестве основного метода исследования, позволил сделать вывод о результативности предлагаемой методики.

**Ключевые слова:** нравственные ценности студентов, ценностно-ориентационный компонент, интегративный подход, литература, негуманитарное среднее профессиональное образование.

Основу российского общества во многом формируют традиционные ценности. Согласно Указа Президента РФ В. Путина под традиционными ценностями понимаются «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение», к которым на законодательном уровне справедливо отнесены патриотизм, служение Отечеству, высокие нравственные идеалы, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений и т.д. [2].

Многими учеными ценность рассматривается как «ядро структуры личности», а ценностные ориентации являются «важнейшим связующим звеном между обществом и личностью» [1]. Теоретические основы формирования нравственных ценностей содержатся в работах Н.А. Асташовой, О.Г. Дробницкого, А.Г. Здравомыслова, И.А. Колесниковой, Д.А. Леонтьева, Н.Д. Никандрова, В.В. Николиной, Т.И. Шукшиной и др. Формированию нравственных ценностей школьников средствами литературы и русского языка посвящены работы И.И. Божиновой, Е.В. Ивановой, Д.С. Лихачева, В.Г. Маранцмана, Ю.Г. Семенова, В. Ю. Троицкого и др.

Ю.В. Любезнова в своих научных работах конкретизирует понятие «духовно-нравственные ценности» применительно к старшим школьникам и определяет их как «качества личности, служащие важным компонентом ценностных ориентаций, подтверждающие их социокультурное значение, регулирующие сознательную деятельность и поведение человека, придающие им нравственный характер и ориентирующие ее на достижение высших идеалов» [1, с. 7]. Ученым определена сущность понятия «средства художественной литературы, позволяющие повышать эффективность формирования духовно-нравственных ценностей старшеклассников». К таким средствам Любезновой отнесены личность автора, образы героев, проблематика художественного произведения, основная мысль работы автора, нравственный пафос [1, с. 9].

Студенты, получающие среднее профессиональное образование, также, как и старшеклассники находятся в периоде формирования и развития своих ценностных установок. Особого внимания заслуживает категория студентов, получающих негуманитарные специальности. Мощным инструментом формирования и развития нравственных ценностей в данном случае могут стать дисциплины общеобразовательного цикла, в том числе «Литература».

Для формирования общекультурных компетенций студентов нами разработан авторский интегративный курс литературы для студентов СПО, получающих негуманитарные специальности. Особое место в образовательном процессе в рамках курса уделяется развитию ценностно-ориентационного компонента. Методика формирования и развития нравственных ценностей у студентов-негуманитариев основывается на систематическом применении соответствующих средств и приемов (таблица 1).

## Развитие нравственных ценностей студентов средствами литературы

Тема занятия	Развитие нравственных ценностей
Литература и ваша профессия	литература как части национальной культуры
Жизненный и творческий путь А.С. Пушкина	обсуждение литературного типа лишнего человека
Жизненный и творческий путь М.Ю. Лермонтова	карта ценностей к стихотворениям «1-е января» и «Поэт»
Жизненный и творческий путь Н.В. Гоголя	нравственные уроки гоголевских произведений
Жизнь и творчество А.Н. Островского	рассмотрение нравственной проблематики пьес
Жизнь и творчество И.А. Гончарова	нравственные уроки романа «Обломов». Роль детства в становлении человеческого характера и образа жизни
Жизнь и творчество И.С. Тургенева	анализ взаимоотношений отцов и детей в романе: нравственный аспект
Жизнь и творчество Ф.И. Тютчева	нравственная оценка стихотворных строк Ф.И. Тютчева
Жизнь и творчество Н.А. Некрасова	нравственная проблематика поэмы. Образ Ермилы Гирина: нравственный аспект
Жизнь и творчество Ф.М. Достоевского	нравственный аспект анализа отдельных эпизодов романа, ролевая игра «Суд идет»
Жизнь и творчество М.Е. Салтыкова-Щедрина	нравственные уроки сказок М.Е. Салтыкова-Щедрина
Жизнь и творчество Л.Н. Толстого	лестница ценностей семьи Ростовых и Болконских
Жизнь и творчество А.П. Чехова	рассмотрение темы Родины, памяти в пьесе «Вишневый сад». Детско-родительские отношения в пьесе «Вишневый сад» и романе «Отцы и дети»
Общая характеристика литературы XX века	формирование понятия о литературе как части национальной культуры
Жизнь и творчество И.А. Бунина	обсуждение идейного замысла рассказа
Жизнь и творчество А.И. Куприна	составление лестницы ценностей главной героини, нравственный анализ поведения Ярмолы и Дмитро в эпизоде появления Олеси в селе
Жизнь и творчество А.А. Блока	рассмотрение темы патриотизма при анализе стихотворения «Россия»
Жизнь и творчество А.А. Ахматовой	карта ценностей по стихотворениям «Молитва», «Когда в тоске самоубийства...»
Жизнь и творчество В.В. Маяковского	Нравственный аспект темы поэта и поэзии в поэме «Во весь голос»
Жизнь и творчество М.И. Цветаевой	карта ценностей по стихотворениям М.И. Цветаевой
Жизнь и творчество С.А. Есенина	атмосфера литературно-музыкальной гостиной, наполненная чувством уважения, любви к поэзии С.А. Есенина, уважительным отношением к матери поэта
Жизнь и творчество М.Горького	обсуждение проблемы «Горькая правда и сладкая ложь»: нравственный аспект, лестница ценностей Луки
Литература русского зарубежья	тема Родины в творчестве писателей русского зарубежья
Жизнь и творчество А.П. Платонова	анализ текстов с нравственной точки зрения
Жизнь и творчество М.А. Булгакова	составление карты антиценностей по главе «Черная магия и ее разоблачение»
Жизнь и творчество М.А. Шолохова	лестница ценностей Г. Мелехова, А. Астаховой, Н.Коршуновой
Особенности развития литературы второй половины XX века	карта «деревенских» ценностей по рассказам В.М. Шукшина

К средствам развития ценностно-ориентационного компонента в рамках изучения интегративно-го курса относятся: содержание литературного материала, например, при изучении общей характеристики XX века; содержание изучаемых художественных произведений: на занятиях проблематика, тематика, система образов конкретных текстов рассматривается с нравственной точки зрения. К примеру, при изучении жизненного и творческого пути А.С. Пушкина с нравственной точки зрения рассматривается тип лишнего человека, при обращении к творчеству И.А. Гончарова извлекаются нравственные уроки романа «Обломов», обсуждается роль детства в становлении человеческого характера и образа жизни. Тема Родины, памяти рассматривается в пьесе «Вишневый сад»



А.П. Чехова. Анализ детско-родительских отношений в пьесе «Вишневый сад» и романе «Отцы и дети» проводится с позиций нравственности.

Эффективными приемами развития ценностно-ориентационного компонента являются составление карт ценностей и антиценностей, нравственная оценка стихотворных строк, составление «лестницы ценностей».

Карта ценностей представляет собой графический список принципов и жизненных ориентаций, которые определяют сознание, поведение конкретного героя. Карта ценностей помогает читателю визуально четко понимать, что действительно значимо для героя, в чем кроется причина его поступков. Карта ценностей может быть составлена студентами на занятии, и тогда для анализа и составления карты берется заранее определенный педагогом, наиболее показательный фрагмент прозаического текста, а может быть составлена в качестве домашней работы. При последнем варианте может использоваться художественный текст целиком. При прочтении текста студент анализирует поступки, речь героя, указывающие на его ценностные ориентиры, и записывает определенную ценность. Такая работа ведется по отношению ко всему тексту или фрагменту текста. Затем читателем систематизируются все ценности и оформляются в карту ценностей. Аналогичен процесс составления карты антиценностей. Карту ценностей рекомендуется составлять при анализе стихотворений М.Ю. Лермонтова «1-е января» и «Поэт», при обращении к творчеству А.А. Ахматовой («Молитва», «Когда в тоске самоубийства...» и др.), М.И. Цветаевой.

Прием «лестница ценностей» основывается также на анализе художественного текста, конкретных поступков героя, но в отличие от карты ценностей данный прием подразумевает ранжирование выделенных ценностей. При составлении лестницы ценностей студенту необходимо определить базовые, первостепенные ценности для героя, которые определяют всю его жизнь, выделить второстепенные ценности. Прием рекомендуется использовать при изучении творчества Л.Н. Толстого: составленная студентами при изучении «мысли семейной» романа-эпопеи «Война и мир» лестница ценностей семьи Ростовых и Болконских помогает намного глубже раскрыть и понять эту тему. При обращении к творчеству М.А. Шолохова и роману-эпопее «Тихий Дон» для глубокого понимания характеров и причин поступков героев рекомендуется составить лестницу ценностей Г. Мелехова, А. Астаховой, Н. Коршуновой.

Прием «нравственная оценка строка» может использоваться как при анализе лирических, так и прозаических текстов. Нравственная оценка предложенных, заранее подобранных преподавателем строк выводит читателя на глубокие философские мысли при смысловом анализе произведения, формируя нравственные ориентиры студентов.

Систематическое применение указанных приемов в дополнение к содержанию литературного материала и нравственному анализу содержания изучаемых художественных произведений составляют эффективную методику развития нравственных ценностей у студентов, получающих негуманитарное среднее профессиональное образование. Об этом свидетельствуют результаты анализа за рассуждениями студентов на темы нравственности, оценка поступков литературных героев.

#### *Список литературы*

1. Любезнова Ю.В. Формирование духовно-нравственных ценностей старшеклассников средствами художественной литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.В. Любезнова. – Саранск, 2020. – 27 с. EDN UZZNYT
2. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 09.11.2022 №809 // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 04.12.2025).

## **ВИРТУАЛЬНЫЕ ЛАБОРАТОРИИ И СИМУЛЯЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИНФОРМАТИКИ**

***Аннотация:** в статье рассматривается вопрос внедрения виртуальных лабораторий и симуляций в образовательный процесс высших учебных заведений, в частности, при обучении информационным технологиям и информатике. Автор не согласен с подходом, при котором виртуальные среды позиционируются как прямая замена традиционным физическим практикумам. Вместо этого обосновывается необходимость перехода к комплементарной (дополняющей) или гибридной модели, где виртуальные и физические лаборатории используются совместно, усиливая преимущества друг друга. В работе анализируются уникальные достоинства каждого формата: тактильный опыт и работа с физическими ограничениями в реальных лабораториях, а также безопасность, масштабируемость и экономическая эффективность виртуальных симуляторов. Описывается двухэтапная гибридная модель обучения, сочетающая теоретическое моделирование в виртуальной среде с последующей практикой на реальном оборудовании. В заключение отмечаются организационные, методические и инфраструктурные сложности перехода к гибридной модели и подчёркивается, что её успешная реализация является стратегическим выбором для подготовки конкурентоспособных специалистов.*

***Ключевые слова:** виртуальные лаборатории, образовательные симуляции, гибридное обучение, высшее образование, информационные технологии, комплементарность, физические практикумы, цифровизация образования, педагогическая модель, навыки работы с оборудованием.*

Вопрос о внедрении виртуальных лабораторий и симуляций в образовательный процесс высших учебных заведений, особенно в таких практических дисциплинах, как информационные технологии и информатика, является одним из центральных в современной образовательной реформе. Анализ предоставленных материалов показывает, что первоначальная концепция часто позиционируется как прямая «замена» традиционным практикумам. Однако глубокое исследование свидетельствует о том, что более продуктивной и долгосрочно устойчивой является парадигма, основанная на принципах комплементарности и гибридизации, где виртуальные и физические среды не являются взаимозаменяемыми, а дополняют друг друга, создавая целостное и многогранное образовательное пространство. Переход от модели «замена» к модели «комплементарность» требует пересмотра не только технологической, но и педагогической основы обучения, акцентируя внимание на уникальных возможностях каждой из сред.

Основная ошибка, которую может совершить вуз при планировании перехода на виртуальные форматы, заключается в недооценке ценности традиционной лабораторной работы. Физическая лаборатория предоставляет уникальный опыт, который невозможно полностью воспроизвести в виртуальной среде. Ключевым элементом здесь является тактильная обратная связь и понимание физических ограничений оборудования. Работа со сложным сетевым оборудованием, сборка электронных схем, настройка аппаратных компонентов и диагностика аппаратных неисправностей – все это формирует у студента практические навыки, которые являются незаменимыми для многих областей IT и инженерии. Технологический прогресс позволяет имитировать многие процессы, но он не способен передать вес, размер, звуки и другие тактильные характеристики реального оборудования, которые формируют интуитивное понимание системы. Таким образом, отказ от физических практикумов может привести к появлению поколения специалистов, обладающих теоретическими знаниями, но недостаточно подготовленных к работе с реальным миром на рабочих местах. Это создает серьезный разрыв между уровнем подготовки выпускника и требованиями работодателя, который ожидает от специалиста владения не только программными средствами, но и практическими навыками работы с оборудованием.

В то же время, виртуальные лаборатории предлагают собственный набор уникальных преимуществ, которые делают их незаменимым инструментом в современном образовательном комплексе. Одним из главных достоинств является возможность безопасного проведения экспериментов, которые могут быть опасными или слишком дорогими в физической среде. Например, моделирование сетей с тысячами устройств, работа с большими данными, тестирование параллельных и распределенных систем, а также проведение экспериментов в области кибербезопасности становятся гораздо более доступными и менее рискованными в виртуальной среде. Это позволяет проводить более сложные и масштабные исследования, чем это было бы возможно в рамках стандартного бюджета вуза. Кроме того, виртуальные симуляторы позволяют отрабатывать навыки работы с программными средствами и алгоритмами, которые трудно или невозможно воспроизвести в физической среде. Моделирование поведения сложных программных систем, анализа данных, проектирования баз дан-

ных или симуляции работы операционных систем – все эти задачи идеально подходят для виртуальных сред. Это открывает перед студентами широкие возможности для углубленного изучения предметной области вне рамок стандартных лабораторных работ.

Синтез этих двух подходов, физического и виртуального, приводит к формированию гибридной модели обучения, которая сочетает в себе лучшие качества обоих миров. Гибридная модель обычно дополняет традиционное массовое обучение в аудитории возможностью использования онлайн доступа к теоретическим материалам, практическим и тестовым заданиям [1, с. 56]. Такая модель предполагает, что студент сначала проводит теоретическое моделирование и анализ в виртуальной среде, получая понимание основных принципов и закономерностей. Затем он переходит к проверке полученных результатов на реальном оборудовании в физической лаборатории. Этот двухэтапный процесс позволяет значительно повысить глубину и прочность усвоения материала. Студент не просто выполняет задание, следуя инструкции, а самостоятельно формулирует гипотезы, проверяет их в симуляторе и сравнивает результаты с реальностью. Этот процесс научного познания, включающий постановку проблемы, моделирование, эксперимент и анализ, является ядром современного образовательного подхода. Гибридная модель также решает проблему ограниченной емкости физических лабораторий. Виртуальная часть может обслуживать большое количество студентов одновременно, что позволяет освободить физическое оборудование для более сложных и ресурсоемких экспериментов или для групповых проектов, требующих совместной работы над реальными объектами. Таким образом, вместо того чтобы рассматривать виртуальные лаборатории как замену, их следует позиционировать как мощный инструмент для расширения возможностей и повышения эффективности существующего образовательного процесса.

Гибридные образовательные модели обеспечивают значительные преимущества. Основным является гибкость. Студенты получают возможность адаптировать учебный процесс под свои индивидуальные потребности, выбирая удобный режим обучения. Комбинация очных и онлайн-курсов актуальна для обучающихся, проживающих в удаленных регионах, а также для тех, кто совмещает учебу с работой. Гибридный формат предоставляет возможность асинхронного обучения, позволяя самостоятельно изучать материал в удобное время и темпе, индивидуализируя образование [2, с. 47].

Преимуществом гибридной модели является использование мультимедийных технологий, которые повышают вовлеченность студентов. Интерактивные лекции, онлайн-тестирования, виртуальные лаборатории и образовательные платформы позволяют разнообразить учебный процесс, повысить интерес и обеспечить динамичность обучения [2, с. 47].

Несмотря на неоспоримые преимущества гибридной модели обучения, ее реализация требует системного подхода и преодоления ряда барьеров. Ключевыми вызовами остаются необходимость значительных инвестиций в цифровую инфраструктуру, переобучение педагогического состава и обеспечение равного доступа к образовательным ресурсам для всех студентов. Однако эти трудности не должны служить препятствием для трансформации образовательного процесса.

Будущее ИТ-образования заключается в создании синтетической среды, где виртуальные и физические компоненты взаимно усиливают друг друга, формируя у студентов как глубокое теоретическое понимание, так и практические навыки, востребованные на рынке труда. Такой подход позволяет подготовить специалистов, способных эффективно работать в условиях цифровой трансформации, где границы между виртуальным и физическим миром постоянно стираются.

Стратегическая перспектива развития высшего образования в области информационных технологий заключается не в выборе между традиционными и цифровыми методами, а в их гармоничной интеграции. Гибридная модель становится не просто педагогическим инструментом, а философским основанием для подготовки конкурентоспособных специалистов, обладающих как фундаментальными знаниями, так и практическими компетенциями для работы в реальных профессиональных условиях. Этот переход от «или-или» к «и-и» определяет новую парадигму цифрового образования XXI века.

#### **Список литературы**

1. Рязанцева М.В. Гибридная модель обучения: инновации и традиции / М.В. Рязанцева // Вестник педагогических наук. – 2024. – №2. – С. 53–58. – DOI 10.62257/2687-1661-2024-2-53-58. – EDN EQDCCD
2. Косников С.Н. Гибридные модели обучения в высшем образовании: баланс между традиционными и цифровыми технологиями / С.Н. Косников, И.С. Виноградская, Т.Н. Чунихина // Вестник педагогических наук. – 2025. – №4. – С. 44–50. – EDN BMDGUA

## РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема развития коммуникативных компетенций студентов на основе интегрированного подхода. Данный подход используется при изучении студентами учебного модуля «Развитие коммуникативных компетенций современного руководителя» в процессе изучения дисциплины «Управление персоналом организации». При изучении данного модуля использовались традиционные, активные и интерактивные методы обучения. Предлагается шире использовать интегрированный подход в процессе развития коммуникативной компетентности студентов.*

***Ключевые слова:** интегрированный подход, коммуникативная компетентность, учебный модуль, ситуационный анализ.*

Развитие коммуникативной компетентности студентов остается актуальной задачей, связано это не только с возросшим вниманием к изучению процессов коммуникации во всех сферах жизнедеятельности человека, но и связью между коммуникативной компетентностью специалиста и его профессиональной деятельностью, профессиональным развитием, карьерными возможностями. Коммуникативная компетентность является одной из ключевых составляющих учебно-профессиональной деятельности студентов [3, с. 134], и рассматривается как необходимый и полезный навык, которым должны овладеть студенты в процессе обучения в вузе [1, с. 27].

В данном контексте интегрированный подход рассматривается как сочетание традиционных, активных и интерактивных методов обучения для развития коммуникативной компетентности студентов при изучении учебной дисциплины «Управление персоналом организации». Данный подход является наиболее эффективным, так как традиционные методы обучения способствуют освоению необходимых знаний в области коммуникации, а активные и интерактивные методы способствуют совершенствованию личностных качеств в общении [2, с. 29]. В исследовании коммуникативной компетентности специалисты выделяют следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой и эмоционально-волевой [2, с. 29]. Учитывая многоаспектность данной компетенции в курсе «Управление персоналом организации» был разработан модуль «Коммуникативная компетентность современного руководителя» (таблица 1). В процессе освоения студентами тем данного модуля использовались традиционные, активные и интерактивные методы обучения.

Особый интерес при изучении данного модуля у студентов вызвала технология ситуационного анализа (case study). Ситуационный анализ – эффективный и интересный инструмент обучения, но он не является универсальным и не может решить всех задач обучения, но удачное сочетание его с традиционными методами обучения способствует достижению хороших результатов. Данный метод, по отзывам студентов, привлекает своей демократичностью, возможностью решать жизненные проблемы, развивать командные коммуникации, принимать нестандартные решения. Следует учесть, что ситуационный анализ представляет сложную систему, в которую интегрированы другие методы познания: «мозговой штурм», дискуссия, презентация, геймификация и т. д. Данный метод играет существенную роль в развитии коммуникативной компетентности студентов, так как обучение посредством ситуационного анализа представляет собой процесс, который включает следующие этапы: ознакомление студентов с конкретной ситуацией, организация его обсуждения, управление дискуссией, подведение итогов.

Обучение с использованием данного метода позволяет: развивать навыки анализа и критического мышления, анализировать различные позиции и точки зрения, формировать навыки оценки альтернативных вариантов, развивать навыки эффективного поведения в групповых дискуссиях и презентации. В процессе освоения учебного модуля «Коммуникативная компетентность современного руководителя» студентам предлагалось выбрать сервисы цифровизации управления персоналом на основе ряда критериев: функциональность, скорость подключения, удобство интерфейса, бесплатный период, индивидуальный стиль, безопасность данных, работа техподдержки. Был выбран сервис «Поток», позволяющий узнать атмосферу в коллективе, вовлеченность персонала, уровень стресса в коллективе и т. д. Особое внимание в процессе освоения учебной дисциплины «Управление персоналом организации» уделялось развитию командных коммуникаций, вопросам командного менеджмента. Предлагался ряд конкретных ситуаций, в которых культура командной работы рассматривалась как конкурентное преимущество организации. Анализируя данные ситуации (кейсы), студенты отмечали следующие преимущества командной работы: команда обычно достигает больших результатов, чем отдельные ее члены; работа в команде способствует выдвижению новых идей и предложений; дает возможность получения новой информации от других участников группы;

снижает риск принятия непродуманных решений; способствует повышению взаимопонимания между членами группы.

При изучении студентами модуля «Коммуникативная компетентность современного руководителя» акцент был сделан на деловых коммуникациях в управлении, командных коммуникациях и прикладных аспектах коммуникативной деятельности.

Таблица 1

Тематические разделы модуля «Коммуникативная компетентность современного руководителя»

Темы	Содержание
Введение	Методические рекомендации по освоению учебного материала
	Цели и задачи освоения учебного материала
Коммуникативная компетентность. Коммуникативная деятельность	Основные понятия темы
	Процесс коммуникации
	Коммуникация по Э. Берну
	Коммуникативные барьеры
Деловые коммуникации в управлении. Командные коммуникации.	Управленческая позиция руководителя в деловом общении
	Формальные и неформальные коммуникации
	Невербальные коммуникации
Прикладные аспекты коммуникативной деятельности	Коммуникативные средства, технологии, формы
	Деловая беседа как способ управления
	Деловые совещания
	Эффективная презентация
	Переговоры как коммуникативный процесс
	Письменная коммуникация
Этика делового общения	Этические аспекты деловых коммуникаций
	Манипулирование в деловом общении

Использование интегрированного подхода может рассматриваться как эффективный инструмент развития коммуникативных компетенций студентов в процессе изучения учебной дисциплины «Управление персоналом организации». Для успешной реализации данного подхода в учебном процессе вуза необходимо усилить практическую составляющую обучения, демонстрируя связи изучаемого материала с реальными жизненными ситуациями, так как от умения эффективно общаться в современном социуме во многом зависит успешная адаптация молодого специалиста, его профессиональное развитие, возможности развития карьеры.

**Список литературы**

1. Ахметов Э.М. Формирование коммуникативной компетентности студентов вуза / Э.М. Ахметов, М.А. Витюгов // Вестник Московской международной академии. – 2024. – С. 27–29.
2. Ильиченко С.В. Эффективные технологии формирования и развития коммуникативной компетентности студентов / С.В. Ильиченко // Европейский педагогический форум. – 2020. – С. 27–30.
3. Пушкарева К.Ф. Развитие коммуникативных компетенций студентов в учебно-профессиональной деятельности / К.Ф. Пушкарева // Современное образование как основа технологического прорыва. – 2024. – С. 134–138.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ

**Аннотация:** в статье раскрыты основные цели обучения математике, в частности, формирование построения математического мышления путем обучения учащихся решению задач с практическим содержанием, формирование умений построения математических моделей несложных явлений действительности. Достаточно внимания уделено исследованию требований по заданным моделям и созданию приложений моделей, а также приобщению школьников к творческой деятельности.

**Ключевые слова:** практико-ориентированная задача, математическое мышление, формирование математической культуры, математическая задача.

Решение практико-ориентированных задач является одним из важнейших и эффективных средств развития у учащихся базовых математических знаний и умений, а также ведущей формой учебной деятельности учащихся в процессе изучения математики. Специфика использования проблем практического содержания в преподавании математики как методического средства непосредственно влияет не только на качество преподавания, воспитания и развития учащихся, но и на степень их практической готовности к дальнейшей жизни и деятельности в обществе.

Понятие «задача» является одним из фундаментальных понятий в психологии, дидактике, частных методах и дисциплинах естественнонаучного цикла. С самой общей точки зрения задача может быть определена как цель, которая должна быть достигнута, или как вопрос, который должен быть решен на основе определенных знаний и логических выводов.

Наиболее распространенным определением задачи в психологии является ее понимание как цели психической деятельности. В то же время понятие задачи не отделено от процесса мышления: «каждый мыслительный процесс по своей внутренней структуре есть действие или акт деятельности, направленный на решение определенной задачи» [2, с. 147].

Согласно другим подходам, задачу можно охарактеризовать: как задание, выполняемое известными способами при заданных условиях; как упражнение, которое выполняется посредством умозаключения, вычисления; как задание, путь и результат которого (или один из этих элементов) неизвестны, но подлежат поиску при заданных условиях.

Каждая из задач, предлагаемых для решения учащимся на занятиях по математике, может быть направлена на достижение конкретных целей обучения. Тем не менее, главная цель задачи – развитие творческого и математического мышления учащихся, попытка заинтересовать их математикой, привести к «открытию» математических фактов.

Однако так было не всегда. Как это исходит из учебника арифметики Л.Ф. Магницкого, учащимся приходилось заучивать правила, фиксирующие решение типовых задач по математике, двигаясь от теории к практике. Решить математическую задачу – это значит отыскать последовательность теоретических положений математики, применяя которые сначала к условиям задачи, а затем и к их следствиям, можно получить ответ на поставленный вопрос. (В ряде случаев решением может быть и установление того, что такой последовательности в заданных условиях не существует).

*Алгоритмическими* считаются задачи с однозначно определенным условием, решение которых реализуется по стандартному, известному алгоритму, содержащему одно или несколько элементарных действий или преобразований.

*Эвристические задачи* – задачи с однозначно определенным условием, решение которых реализуется по новому (неизвестному) алгоритму, содержащему одно или несколько известных действий или преобразований.

К *исследовательским* относятся задачи с неопределенным условием, решение которых направлено на анализ условия и построение различных моделей (способов решения) данной задачи.

Очевидно, что в зависимости от особенностей решающего, одна и та же задача может быть отнесена к тому или иному типу, описанному в данной классификации [1, с. 51–55].

Учет данных типологий школьных математических задач не только наводит на мысль о возможности и целесообразности применения в процессе обучения новых видов задач в зависимости от того, сколько и какие их характеристики могут оказаться неизвестными школьнику данного года обучения, но и предоставляет возможность конструировать новые нестандартные задачи, руководствуясь различными вариантами схемы, и модифицировав формулировку задачи, выбранной в качестве исходной.

Необходимо подчеркнуть, что каждая задача должна рассматриваться в схеме «человек – задача – система», в связи с чем отнесение задачи к тому или иному типу во многом зависит от индивидуальных качеств решающего: от его знаний, способностей, прошлого опыта и т. д.

С понятием учебной задачи тесно связаны понятия ее сложности и трудности. Зачастую в практике школьного обучения математике оценка сложности или трудности задачи проводится учителями или методистами из соображений здравого смысла – с опорой на собственные знания и опыт или на основе субъективной оценки задания. Однако необходимость применения более или менее объективных критериев оценки сложности и трудности предлагаемых учащимся задач повсеместно возникает при подготовке, учебных пособий, составлении равноценных вариантов для проведения контрольных, проверочных и самостоятельных работ, определении методики обучения решению задач и обучению через задачи.

Анализ различных исследований по данному вопросу выявил следующие основные положения, принятые в науке. Сложность задачи является ее объективной характеристикой, зависящей от структуры задачи. Трудность задачи представляет собой совокупность субъективных факторов, отражающих особенности деятельности решающего: запас имеющихся у субъекта знаний, степень их глубины и общности, уровень его владения различными интеллектуальными и практическими умениями, наличие опыта в решении задач, мотивация к решению задачи. Принято различать сложность самой задачи от сложности ее решения, равно как и трудность самой задачи от трудности процесса ее решения.

Сложность задачи подразумевает сложность задачной системы и зависит от числа и характера свойств и отношений между элементами, включенными в состав ее условия. Сложность решения задачи характеризует способ ее решения, связь решения с теоретической базой, число и характер необходимых для решения преобразований, выкладок, шагов, подзадач.

Трудность задачи подразумевает условия контакта решающего с задачной системой, понимание проблемности ситуации, смысла задачи. Трудность процесса решения задачи выявляет характер взаимодействия субъекта с задачной ситуацией, его возможности осуществить в процессе решения переходы от неизвестного к известному, усилия, которые будут им приложены на этом пути.

Методически правильной постановкой учебных задач можно регулировать как уровень трудности задачи, так и уровень трудности процесса ее решения. По мнению специалистов, решение трудной задачи существенно полезнее для учащегося, чем решение сложной (или сложно решаемой) задачи. Недопустимо предлагать школьникам заведомо трудные для них задачи без соответствующей подготовки к их решению.

Таким образом, решение нестандартных практико-ориентированных задач требует включения учащихся в деятельность, направленную на поиск объяснения и доказательства закономерных связей и отношений, экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов, в которой доминирует самостоятельное применение приемов научных методов познания и в результате учащиеся активно овладевают знаниями, развивают свои исследовательские умения и способности.

#### *Список литературы*

1. Далингер В.А. Роль и место задач в формировании учебно-исследовательской компетентности учащихся школы / В.А. Далингер, Е.А. Пустовит // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2012. – №2(20). – С. 51–55. EDN RAQITL
2. Федина Е.Ю. Решение практико-ориентированных задач как средство формирования функциональной грамотности / Е.Ю. Федина, К.А. Паладян // Методический поиск: проблемы и решения. – 2022. – №1.

*Петкевич Вероника Николаевна*  
студентка

*Научный руководитель*  
*Власенко Светлана Юрьевна*  
магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»  
г. Хабаровск, Хабаровская область

DOI 10.31483/r-152494

## **ЦИФРОВАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация:* в статье рассматривается вопрос влияния цифровой среды на мотивацию студентов к занятиям физической культурой и спортом. На основе теории самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан) и концепции самоэффективности (А. Бандура) проанализированы 3 основных фактора: онлайн-платформы и видеотренировки, фитнес-приложения, геймификация. Для каждого цифрового фактора выявлены механизмы влияния на базовые психологические потребности (автономия, компетентность, связанность), потенциал для применения в учебной среде и возможные негативные эффекты.

**Ключевые слова:** цифровая среда, студенты, физкультура, мотивация.

В наше время цифровые технологии очень быстро развиваются и глубоко входят в жизнь каждого человека. Особенно это касается молодых людей, в том числе студентов. Каждый день они используют

смартфоны, приложения, социальные сети, которые помогают в учебе, общении и отдыхе. Однако здесь появляется важный вопрос: как всё это влияет на желание студентов заниматься физкультурой и спортом? Ведь из-за постоянного использования гаджетов студенты могут меньше двигаться, больше сидеть за компьютером, заменять реальную активность просто просмотром спортивных видео.

Всплывает противоречие между потенциалом цифровой среды и отсутствием однозначных данных о том, как именно она влияет на физическую активность студентов.

Зачастую в учебных учреждениях не используют технологии на занятиях, которые бы правда помогали заинтересовать студентов в занятии физкультурой, но не отвлекали и не наносили вреда. Поэтому является важным изучить цифровую среду как фактор мотивации к физкультуре и обеспечить доступность для студентов как на занятиях, так и вне.

Целью данной статьи является выявление и анализ влияния цифровых факторов (онлайн-платформ, приложений, геймификации) на мотивацию студентов к физкультурно-спортивной деятельности.

Теоретической основой для такого анализа выступают устоявшиеся психологические концепции мотивации. К ним относятся, в частности, теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, акцентирующая роль базовых психологических потребностей, и концепция самоэффективности А. Бандуры, фокусирующаяся на роли личностных убеждений в своих силах. Применяя теории к цифровым технологиям, мы получаем схему для анализа того, как цифровая среда может мотивировать студентов [1; 3].

Она стала неотъемлемой частью современного образования. Это проявляется в переходе на цифровую форму предоставления информации, активной разработке моделей «цифрового университета» в рамках государственной стратегии развития информационного общества и цифровой экономики [4]

Поэтому важно рассмотреть применение доступных цифровых технологий для повышения мотивации студентов. Обратит внимание на потенциал и возможные негативные последствия возможных технологий. Предложенные факторы мотивации основываются на трех базовых психологических потребностях: автономии, компетенции и связанности (теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана).

#### 1. Онлайн-платформы и видео тренировки.

В обычной жизни мы на часто сталкиваемся с предложением испробовать себя в какой-либо сфере при помощи онлайн обучения. Это касается не только интеллектуальной, но и физической деятельности.

Работа по видео тренировкам в рамках учебной дисциплины может обеспечить непрерывность и гибкость учебного процесса. Студенты, отсутствовавшие на занятии, могут отработать материал самостоятельно, не отставая от группы. Возможность поставить на паузу, изменить скорость тренировки позволяет адаптировать обучение под индивидуальный уровень подготовки студента.

Вне учебных заведений данный фактор хорошо повышает мотивацию максимально поддерживает автономию, предоставляя свободу выбора места, времени, тренера и типа тренировки. Удовлетворяют потребности компетентности через доступ к профессиональному руководству и возможности освоения новых навыков в удобном темпе.

То есть занятия доступны вне зависимости от учебного расписания, что важно для студентов с высокой учебной нагрузкой.

Вариативность помогает поддерживать интерес и преодолевать рутину.

Фактор имеет негативный эффект, который может отражаться в учебном процессе. Это, например, снижение социального взаимодействия: индивидуальный формат может минимизировать важный для мотивации компонент групповой динамики поддержки. Еще одним риском является дефицит обратной связи и корректировки, то есть отсутствие прямого контроля со стороны преподавателя может повысить риск закрепления ошибок в технике что может привести к травмам.

#### 2. Фитнес-приложения и трекеры активности.

В текущих условиях практически каждый студент обладает смартфоном или другим устройством, позволяющим устанавливать фитнес-приложения. Эти инструменты обладают значительным потенциалом для решения ключевых задач учебного процесса по физической культуре: они способны стимулировать интерес и мотивацию к занятиям, вовлекать студентов в спортивную деятельность, компенсировать дефицит двигательной активности и способствовать формированию навыков самоконтроля.

Фактор удовлетворяет потребность в компетентности за счет объективной обратной связи в реальном времени (пройденные километры, потраченные калории), что повышает самоэффективность. Поддерживают автономию, позволяя студенту самому ставить и отслеживать индивидуальные цели. Опосредованно влияют на связанность через возможность делиться результатами [2].

То есть формируется осознанное отношение к физической активности. Позволяют видеть прогресс, что подкрепляет внутреннюю мотивацию.

Однако можно выделить негативные эффекты и риски, которые отражаются в учебном процессе: при технических неполадках или неточностях датчиков может произойти потеря интереса; использование приложений в рамках учебного курса ставит вопрос о защите персональных данных студентов.

#### 3. Геймификация (рейтинг, балльная система).

Представляет собой внедрение игровых механик в неигровой контекст для решения поставленных задач.



За счет понятной системы прогресса и достижений удовлетворяет потребность компетентности. Социальное и публичное сравнение усиливают чувство принадлежности в группе, что способствует удовлетворению потребностей связанности [5].

Успешное внедрение фактора обеспечивает поощрение не только спортивных результатов, но и социальную активность.

К негативному эффекту можно отнести снижение мотивации и отказа от участия из-за постоянного нахождения в конце рейтинга.

Все три вышеперечисленных цифровых инструмента по-своему помогают мотивировать студентов.

В современном мире цифровая среда играет большую роль в обучении и оказывает влияние не только на интеллектуальную, но и на физическую развитие студентов. Различные виды технологий могут напрямую влиять на мотивацию к занятию спортом у студентов, как в стенах учебных заведений, так и за её пределами, что тоже является неотъемлемой частью их физического здоровья.

#### Список литературы

1. Булышко Н.А. К проблеме самоэффективности личности в психологии / Н.А. Булышко, Ю.А. Коломейцев // Вестник МДПУ імя І.П. Шамякіна. – 2009. – №3(24) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-samoeffektivnosti-lichnosti-v-psihologii> (дата обращения: 28.11.2025).
2. Казанцева Н.В. Использование фитнес-приложений для оптимизации самостоятельной двигательной активности студентов / Н.В. Казанцева, Е.В. Глазова // Ученые записки университета Лесгафта. – 2022. – № (209) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-fitness-prilozheniy-dlya-optimizatsii-samostoyatelnoy-dvigatelnoy-aktivnosti-studentov> (дата обращения: 29.11.2025).
3. Лабзова И.Ю. Теория самоопределения и её применение в зарубежной образовательной практике / И.Ю. Лабзова // ЧиО. – 2017. – №3(52) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-samoopredeleniya-i-eyo-primenenie-v-zarubezhnoy-obrazovatelnoy-praktike> (дата обращения: 28.11.2025).
4. Роль и проблемы цифровизации в образовательном процессе / О.А. Незамова, А.А. Ступина, Е.Л. Вайтекунене [и др.] // АНИ: педагогика и психология. – 2023. – №1(42) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-problemy-tsifrovizatsii-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 28.11.2025).
5. Рыбачук Н.А. Геймификация учебного процесса по дисциплине «физическая культура и спорт» в вузе / Н.А. Рыбачук // Гуманитарные науки. – 2024. – №3(67) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-uchebnogo-protsessa-po-distipline-fizicheskaya-kultura-i-sport-v-vuze> (дата обращения: 30.11.2025).

**Плотников Илья Олегович**

студент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОСЕЩАЕМОСТИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ: РОЛЬ КОГНИТИВНОЙ НАГРУЗКИ И ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА

**Аннотация:** в статье исследуется комплексная взаимосвязь между регулярностью посещения занятий, академической успеваемостью студентов и двумя ключевыми факторами: уровнем когнитивной нагрузки и навыками тайм-менеджмента. На основе 570 студентов СПО обоснована модель, демонстрирующая, как эффективное управление временем и оптимизация когнитивных ресурсов усиливают позитивный эффект посещаемости на учебные результаты.

**Ключевые слова:** посещаемость, академическая успеваемость, когнитивная нагрузка, тайм-менеджмент, образовательная эффективность.

Актуальность работы обусловлена противоречивостью существующих данных: с одной стороны, традиционная (бумажная) педагогика присутствия на занятиях, с другой – цифровая трансформация образования ставит под сомнение прямую зависимость результатов обучения от формальной посещаемости.

Цель исследования – установить наличие корреляции между посещаемостью и успеваемостью, но и выявить механизмы, через которые эта связь реализуется. В фокусе внимания: когнитивная нагрузка и тайм-менеджмент.

Проблема взаимосвязи посещаемости занятий и академической успеваемости остается дискуссионной в современной педагогике. С одной стороны, регулярное присутствие на занятиях обеспечивает следующее.

1. Систематическое усвоение материала.
2. Непосредственное взаимодействие с преподавателем.
3. Включение в коллективную учебную деятельность.
4. Формирование учебной дисциплины и социальных навыков.

С другой стороны – в эпоху развития цифровых образовательных ресурсов формальная посещаемость может не коррелировать с реальными учебными достижениями. Доступность онлайн-ресурсов, видеолекций и электронных учебно-методических комплексов позволяет студентам осваивать программу вне расписания занятий. В этих условиях формальная посещаемость может не отражать реальную учебную активность и когнитивные усилия.

Современные эмпирические данные демонстрируют неоднородность связей между посещаемостью и успеваемостью.

В ряде исследований [1; 2] зафиксирована значимая положительная корреляция ( $r = 0,4 - 0,7$ ), особенно в дисциплинах с высокой долей практико-ориентированных заданий.

Другие работы показывают слабую или несущественную связь, особенно на старших курсах и в гуманитарных направлениях, где доминирует самостоятельная работа с текстами [3].

Наблюдаются различия по формам занятий: посещаемость лекций чаще слабо коррелирует с оценками, тогда как присутствие на семинарах и практикумах дает более выраженный эффект.

Такое расхождение указывает на наличие опосредующих и модераторных факторов, которые модулируют силу и направление взаимосвязи. Среди них особое значение имеют:

- когнитивная нагрузка – объем умственных усилий, необходимых для усвоения материала. Избыточная нагрузка (особенно экстразивная, вызванная неэффективной организацией обучения) может нивелировать преимущества регулярных присутствий на занятиях;

- навыки тайм-менеджмента – способность планировать, приоритизировать и контролировать учебную деятельность. Студенты с развитыми навыкам управления временем эффективнее используют как аудиторные, так внеурочные часы.

Цель работы – выявить характер и силу взаимосвязи между посещаемостью и академической успеваемостью, а также определить роль когнитивной нагрузки и тайм-менеджмента как модераторов этой связи.

Работа вносит вклад в понимание механизмов, опосредующих связь посещаемости и успеваемости. В отличие от исследований, фокусирующихся на линейной корреляции, мы рассматриваем когнитивную нагрузку как негативный модератор, способный ослабить эффект посещаемости, и выявляем тайм-менеджмент как позитивный модератор, усиливающий отдачу от присутствия на занятиях.

Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ тренинга тайм-менеджмента для студентов первых курсов, для оптимизации учебной нагрузки, а также для проектирования гибридных образовательных форматов, где посещаемость сочетается с гибкой самостоятельной работой.

Теория когнитивной нагрузки (Sweller, 1988) выделяет три типа нагрузки:

- интринзивная ( $L_i$ ) – обусловленная сложностью материала;
- экстразивная ( $L_e$ ) – вызванная неэффективной организацией обучения;
- германская ( $L_g$ ) – связанная с осмысленной обработкой информации.

Таким образом, общая когнитивная нагрузка высчитывается по формуле 1:

$$L_{total} = L_i + L_e + L_g \quad (1)$$

Избыточная нагрузка ( $L_{total} > L_{max}$ ) снижает усвоение, даже при высокой посещаемости.

Тайм-менеджмент – навыки управления временем включают:

- Планирование (P);
- Приоритизацию (Q);
- Самоконтроль (S);
- Рефлексию (R).

Интегральный индекс тайм-менеджмента получается по формуле 2.

$$TM = \frac{P+Q+S+R}{4} \quad (2)$$

Исследование проведено на выборке из 570 студентов «Краснодарского политехнического техникума», представляющих технические направления подготовки.

Распределение по полу: 342 мужчины (60%), 228 женщин (40%).

Возрастные характеристики: средний возраст  $M = 17,3$  года, стандартное отклонение  $SD = 1,7$ .

Курсовая принадлежность: студенты СПО 1–3 курсы.

Критерии включения.

1. Очная форма обучения.
2. Отсутствие академических задолженностей на момент исследования.
3. Добровольное согласие на участие.

Переменные исследования и способы их измерения.

1. Посещаемость (A) – процент присутствия на обязательных аудиторных занятиях за семестр. Данные берутся из автоматизированной системы учета посещаемости колледжа (электронный журнал) в диапазоне от 0% до 100%.

2. Академическая успеваемость (G) – средний балл за семестр по всем дисциплинам. Данные берутся из официальных ведомостей промежуточной аттестации в диапазоне от 2,0 до 5,0 (традиционная система с дробными значениями).

3. Когнитивная нагрузка (L) – субъективная оценка умственных усилий, затрачиваемых на освоение материала. Данные берутся из опросника «Cognitive Load Questionnaire (CLQ)», адаптированная версия из 15 пунктов.

4. Тайм-менеджмент (TM) – уровень навыков планирования и саморегуляции учебной деятельности. Данные берутся из «Student Time Management Scale (STMS)»

Для обработки данных применялся следующий инструментарий.

1. Описательная статистика.

1.1. Средние значения (M) и стандартные отклонения (SD) для всех переменных.

1.2. Проверка нормальности распределения (тест Шапиро-Уилка)

2. Корреляционный анализ.

2.1. Расчет коэффициентов Пирсона (r) для оценки связей между.

2.2.1. Посещаемостью и успеваемостью.

2.3.2. Посещаемостью и когнитивной нагрузкой

2.4.3. Посещаемостью и тайм-менеджментом.

2.5.4. Когнитивной нагрузкой и успеваемостью.

2.6.5. Тайм-менеджментом и успеваемостью.

3. Множественная линейная регрессия.

3.1. Построение модели прогнозирования успеваемости:

$$G = \beta_0 + \beta_1 * A + \beta_2 * TM + \beta_3 * L + \epsilon \quad (3)$$

3.2. Оценка вклада каждой предикторной переменной ( $\beta$ -коэффициенты).

3.3. Определение доли объясненной дисперсии (R<sup>2</sup>).

4. Модерационный анализ.

4.1. Тестирование эффектов модерации (влияние TM и L на связь между A и G).

4.2. Визуализация взаимодействий (графики простых эффектов).

Результаты исследования.

В таблице 1 представлены сводные статистические показатели по ключевым переменным для расширенной выборки, где M – среднее значение, SD – стандартное отклонение, Min – минимум, Max – максимум.

Таблица 1

Описательная статистика с выборкой в 570 студентов

Переменная	M	SD	Min	Max
Посещаемость (A), %	76,8	13,1	38	100
Успеваемость (G), балл	3,79	0,51	2,2	5,0
Когнитивная нагрузка (L)	3,21	0,72	1,0	5,0
Тайм-менеджмент (TM)	3,59	0,63	1,8	4,9

Таким образом, видно, что все переменные демонстрируют приближение к нормальному распределению (тест Шапиро-Уилка:  $p > 0,05$  для всех показателей), а также наблюдается небольшая правосторонняя асимметрия для когнитивной нагрузки ( $Sk = 0,28$ ), что отражает склонность студентов слегка завышать субъективную нагрузку.

Результаты корреляций (коэффициент Пирсона) представлены в таблице 2.

Таблица 2

Матрица корреляций

Переменные	r	p
A <> G	0,52	< 0,001
A <> L	0,29	< 0,01
A <> TM	0,46	< 0,001
L <> G	0,37	< 0,001
TM <> G	0,60	< 0,001

По итогам составления таблицы можно сделать следующие выводы.

1. У посещаемости и успеваемости сохраняется сильная положительная связь, благодаря чему видно, что регулярное присутствие на занятиях остается значимым фактором академических результатов.

2. Обратная корреляция у посещаемости и когнитивной нагрузкой указывает на то, что студенты с высокой посещаемостью реже испытывают перегрузку. Вероятно, систематическое освоение материала снижает ощущение сложности дисциплин.

3. Связь между посещаемостью и тайм-менеджментом остается существенной, что свидетельствует системности организованных навыков у дисциплинированных студентов.

4. Избыточная когнитивная нагрузка негативно влияет на успеваемость, даже при высокой посещаемости.

5. Навыки планирования и самоконтроля оказывают наиболее сильное позитивное влияние на академические показатели

Далее построена модель прогнозирования успеваемости с помощью множественной линейной регрессии:

$$G = 2,05 + 0,32 * A + 0,27 * TM - 0,16 * L + \varepsilon \quad (4)$$

Ниже более подробно расписаны использованные коэффициенты для данной формулы:

$\beta_0 = 2,05$ : теоретический средний балл при нулевой посещаемости, нулевым тайм-менеджментом и нулевой когнитивной нагрузке. В реальности такие значения невозможны, поэтому данный коэффициент служит «точкой отсчета» модели.

$\beta_A = 0,32$  (при  $X_1 = A$ ): увеличение посещаемости на 10% связано с ростом среднего балла на 0,32.

$\beta_{TM} = 0,27$  (при  $X_2 = TM$ ): повышение уровня тайм-менеджмента на 1 балл коррелирует с увеличением успеваемости на 0,27.

$\beta_L = -0,16$  (при  $X_3 = L$ ): рост когнитивной нагрузки на 1 балл ассоциируется со снижением успеваемости на 0,16.

Также был подсчитан коэффициент детерминации. В данной модели  $R^2 = 0,58$ , что отображает реалистичность данной модели. Благодаря модели прогнозирования успеваемости можно сделать выводы, что для повышения успеваемости необходимо стимулировать посещаемость, развивать навыки тайм-менеджмента и снижать когнитивную нагрузку.

И последним анализом данного исследования является модерационный анализ, который позволяет ответить на ключевой вопрос: как навыки тайм-менеджмента или уровень когнитивной нагрузки изменяют связь между посещаемостью и успеваемостью.

Суть модерационного анализа заключается в выявлении эффекта взаимодействия, то есть ситуации, когда сила или направление связи между независимой переменной  $X$  (в нашем исследовании – это посещаемость) и зависимой переменной  $Y$  (успеваемость) изменяется в зависимости от уровня третьей переменной  $M$ , называемой модератором (тайм-менеджмент и когнитивная нагрузка).

Для наших данных модель с тайм-менеджментом в качестве модератора выглядит следующим образом:

$$G = \beta_0 + \beta_1 * A + \beta_2 * TM + \beta_3 * (A * TM) + \varepsilon \quad (5)$$

Результатом модерационного анализа с тайм-менеджментом в качестве модератора является нахождение коэффициента взаимодействия, который равняется 0,18, при  $p < 0,001$ . Из этого можно сделать вывод, что тайм-менеджмент значимо усиливает связь между успеваемостью и посещаемостью.

При разных уровнях тайм-менеджмента эффект посещаемости различается, как показано на рисунке 1.

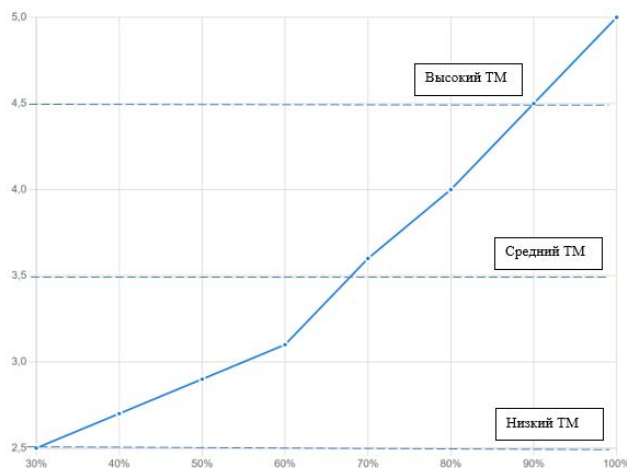


Рис. 1. Влияние тайм-менеджмента на связь между посещаемостью и успеваемостью

Таким образом, можно сделать вывод, что при росте посещаемости на 10% на низком уровне тайм-менеджмента успеваемость повышается на 0,19 баллов, на среднем уровне повышается на 0,4 балла, на высоком уровне повышается на 0,55 баллов.

Из этого можно сделать вывод, что студенты с развитыми навыками тайм-менеджмента извлекают в 2,9 раза больше пользы из посещения занятий, чем студенты с низким ТМ. Это объясняется тем, что они эффективнее используют аудиторное время, лучше планируют работу и минимизируют прокрастинацию.

Модель с когнитивной нагрузкой в качестве модератора имеет следующий вид:

$$G = \beta_0 + \beta_1 * A + \beta_2 * L + \beta_3 * (A * L) + \varepsilon \quad (6)$$

При разных уровнях когнитивной нагрузки эффект посещаемости видоизменяется, как показано на рисунке 2.

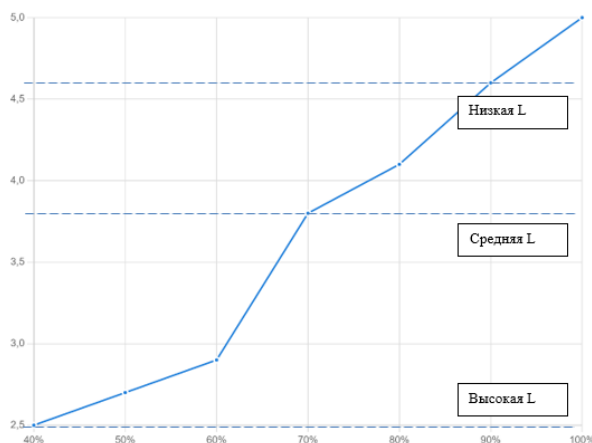


Рис. 2. Влияние когнитивной нагрузки на связь между посещаемостью и успеваемостью

Согласно приведенному выше графику, можно сделать вывод, что повышение посещаемости на 10% при высокой когнитивной нагрузке успеваемость повышается лишь на 0,14 балла, при средней – на 0,3 балла, при низкой – 0,47 балла.

Следовательно, при избыточной когнитивной нагрузке польза от посещений снижается на 70%. Причинами такой зависимости являются следующие факторы: студенты «перегружены» информацией, снижается способность к осмысленной обработке материала, а также растет утомляемость, которая мешает закреплению знаний.

Таким образом, проведенное исследование позволило комплексно изучить взаимосвязь посещаемости занятий и академической успеваемости студентов с учетом опосредующих факторов. Таким образом, подтверждена значимая связь между посещаемостью и успеваемостью, однако эта связь не автономна – ее сила зависит от когнитивных и метакогнитивных факторов. Также были выявлены модерационные факторы, такие как тайм-менеджмент и когнитивная нагрузка.

По итогам исследования можно дать практические рекомендации студентам: необходимо развивать навыки планирования временем, ведь это умножает пользу от посещения занятий в 2,9 раза, а также при высокой когнитивной нагрузке использовать техники снижения стресса.

Преподаватели также могут сделать такие важные выводы как.

1. В группах с низким уровнем тайм-менеджмента следует предоставлять четкие алгоритмы выполнения заданий, внедрять чек-листы и дедлайны, а также проводить тренинги по самоорганизации.

2. В группах с высокой когнитивной нагрузкой необходимо упрощать подачу сложного материала, использовать визуализацию и аналогии, сокращать объем одномоментных заданий, усиливать практическую составляющую занятий, и контролировать посещаемость как критический фактор успеваемости.

Исследование демонстрирует, что посещаемость – важный, но не самодостаточный фактор успеваемости. Ее эффективность опосредована навыками саморегуляции, уровнем когнитивной нагрузки и контекстными условиями.

Для максимизации академических результатов необходим комплексный подход: стимулирование посещаемости, развитие метакогнитивных навыков и оптимизация нагрузки с учетом специфики дисциплины и этапа обучения.

#### Список литературы

1. Партач Е.В. Статистический анализ зависимости успеваемости студентов от посещаемости занятий / Е.В. Партач // Исследования и разработки в области машиностроения, энергетики и управления: материалы VIII Междунар. науч.-техн. конф. студентов, магистрантов и молодых ученых (Гомель, 28–29 апр. 2008 г.). – Гомель: ГГТУ им. П.О. Сухого, 2008. – С. 235–238.
2. The relationship between attendance and final examination scores in a psychiatry course for medical students / H. Al-Shenawi, R. Yaghan, A. Al-Marabhih [et al] // BMC Med Educ. – 2021. – Vol. 21. No. 396.
3. Lukkarinen A. Relationship between class attendance and student performance / A. Lukkarinen, P. Koivukangas, T. Seppala // 2nd International Conference on Higher Education Advances, HEAd'16. – 2016.
4. Савина Н.В. Тайм-менеджмент в образовании: учебник для вузов / Н.В. Савина, Е.В. Лопанова. – М.: Юрайт, 2025. – 159 с.

5. Зарубин В.И. Посещаемость занятий в вузе как фактор эффективности подготовки современных специалистов / В.И. Зарубин, С.А. Бибалова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2017. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/poseschaemost-zanyatij-v-vuze-kak-faktor-effektivnosti-podgotovki-sovremennyh-spetsialistov> (дата обращения: 25.11.2025). EDN ZDUDXF

6. Безусова Т.А. Использование методов математической статистики в педагогическом исследовании / Т.А. Безусова // Педагогика. – 2022. – №4. – С. 67–74.

7. Миселимян Т.Л. Влияние посещаемости занятий учащимися на качество образовательного процесса / Т.Л. Миселимян, Н.Т. Метелица // Педагогическое образование и наука. – 2019. – №3. – С. 45–50.

8. Низамова Ч.И. Развитие навыков самоорганизации студентов с применением технологии тайм-менеджмента: монография / Ч.И. Низамова. – Казань: КФУ, 2021. – 164 с. EDN FYMKVN

**Поморцева Светлана Владимировна**

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

г. Омск, Омская область

## **РАЗВИТИЕ КОНСТРУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ВЫЯВЛЕНИЯ, ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ТАЛАНТОВ У ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

**Аннотация:** целью статьи является описание практического опыта решения проблемы развития конструктивного мышления школьников в рамках программы дополнительного образования «Нестандартные задачи по математике и приемы их решения», реализуемой региональным центром Омской области «Сириус 55». Под конструктивным мышлением понимается мышление, направленное на реализацию конструктивной деятельности, осуществляемой с намеченной целью по четко заданным правилам и точно представленную средствами формального языка. Указаны виды общих конструктивных умений, составляющих основу конструктивной деятельности. Подчеркивается взаимосвязь между конструктивным мышлением и инженерными профессиями. Предложено построение процесса освоения приемов решения нестандартных математических задач, базирующееся на применении школьниками общих конструктивных умений, составляющих основу конструктивной деятельности, способствующей развитию конструктивного мышления обучающихся как фундамента будущего инженерного образования.

**Ключевые слова:** нестандартная задача, конструктивная деятельность, конструктивное мышление, конструктивные умения, школьник, прием решения.

Исследование выполнено в рамках государственного задания на 2025 год на выполнение прикладной НИР по теме «Проектирование региональной системы непрерывного инженерно-политехнического образования детей» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России от 26.09.2025 №073-03-2025-053/5).

С 2022 года в Омской области действует бюджетное учреждение дополнительного образования «Региональный центр «Сириус 55», основной целью деятельности которого является выявление, поддержка и развитие способностей и талантов у детей и молодежи.

«Нестандартные задачи по математике и приемы их решения» – одна из дополнительных общеобразовательных программ, реализуемых в рамках интенсивных профильных смен, организуемых региональным центром «Сириус 55» по направлению «Наука». Ее цель – развитие мышления, повышение познавательной активности, формирование мотивации школьников 12–15 лет к изучению математики.

Данная программа направлена на освоение обучающимися основных приемов и особенностей решения нестандартных математических задач различных видов, тем самым обеспечивая необходимую подготовку к математическим конкурсам и олимпиадам.

Нестандартной будем считать задачу, «о которой, решающему ее, неизвестны ни идея решения, ни даже то, на каком известном разделе теории основано хотя бы одно из возможных решений» [3, с. 137].

По мнению В.В. Дрозинной, В.Л. Дильмана, «это задача, заключающая в себе оригинальное, творческое начало, которое не может быть выявлено репродуктивными методами решения и требует от учащихся поисков собственных путей решения» [5, с. 8].

О.М. Саблина подчеркивает, что поиск решения «неизбежно приводит к творческой работе, способствует развитию и представляется сильнейшим средством активизации познавательной деятельности» [6, с. 1281].

Работа над нестандартной математической задачей всегда требует осуществления конструктивной деятельности – «получения определенного, заранее задуманного реального продукта» [4, с. 124] – приема решения, заведомо неизвестного обучающимся.

Мышление, направленное на реализацию конструктивной деятельности, осуществляемой с намеренной целью по четко заданным правилам и точно представленную средствами формального языка, будем называть конструктивным мышлением.

Конструктивному мышлению, нацеленному на нахождение оптимальных способов разрешения актуальных жизненных задач, как считает известный российский философ П.Г. Щедровицкий, принадлежит ведущая роль в промышленных революциях [2]. Он указывает на очевидную связь между конструктивным мышлением и инженерными профессиями. Квалифицированный инженер при решении производственных задач должен быть способен ставить реальную цель с учётом имеющихся ресурсов, выбирать рациональные методы и средства ее достижения, планировать и реализовать последовательность необходимых действий, оценивать полученный результат, своевременно вносить требующиеся коррективы.

А.В. Белошистая больше склоняется к инженерной составляющей конструктивного мышления, понимая под ним «умение видеть объект в целом, а при этом представлять себе соотношение его частей» [1, с. 263]. Способность к конструктивной деятельности, по мнению автора, проявляется в успешном оперировании общими конструктивными умениями: «узнать и выделить объект (видеть существенное, то есть умение абстрагироваться); собрать объект из готовых частей (синтезировать); расчленив, выделить составные части (анализировать); видоизменить объект по заданным параметрам, получая при этом новый объект с заданными свойствами» [1, с. 265].

Н.П. Шаталова считает одной из важнейших компетенций конструктивного мышления моделирование намеченной программы действий, а обязательным условием его развития – необходимость «приобретения новых знаний путем конструирования алгоритмических действий» [7].

Хотя универсального приема решения в силу оригинальности нестандартных задач не существует, модель, особенно, графическая, значительно облегчает формализацию сюжета задачи. Абстрактные понятия «опредмечиваются» посредством символов математического языка. Скрытые, зачастую, свойства объектов задачи и отношения между ними становятся явными, тем самым облегчая, поиск решения.

Корректно построенная модель позволяет абстрагироваться от несущественной информации, избежать ненужных эмоций и сомнений, снижает возможность отклониться от намеченной цели по отысканию решения.

В.В. Воловик и П.Г. Щедровицкий считают схематизацию неотъемлемым инструментом конструктивного мышления в силу того, что она представляет собой внешнюю форму мыслительной имитации замысла решения любой проблемы и работы по его воплощению [2].

Необходимо отметить, что конструктивная деятельность по решению нестандартной задачи, чаще всего, предполагает разработку последовательности действий (алгоритма) с целью ее разбиения на более простые стандартные подзадачи, описания действий с помощью определённых структур и использования подходящих средств решения. При этом, желательно, как указывают психологи, записать эту последовательность «от руки» на бумаге.

Содержание программы предусматривало ознакомление обучающихся с наиболее часто применяемыми основными приемами решения нестандартных задач: словесное рассуждение, построение схемы, графа, таблицы, Кругов Эйлера, а также с особенностями решения головоломок (геометрических, числовых), задач на установление и использование закономерностей (в числовом ряду, в таблице).

Построение словесного рассуждения – самый сложный для школьников прием решения, так как предполагает построение цепочки истинных умозаключений, постепенно приводящих к требуемому заключительному выводу, лишь на основе мысленного анализа условия. Данный прием удобен для использования в задачах, содержащих небольшое количество информации. В противном случае, существует опасность потери или искажения промежуточных выводов, что делает полученный ответ некорректным.

В связи с этим, по нашему мнению, при построении словесного рассуждения промежуточные выводы целесообразно фиксировать посредством любой вспомогательной модели (рисунок, схема, таблица и т. п.).

На этапе ознакомления с возможностью применения этого приема (например, при решении задач о лгунах), можно использовать шаблон рассуждения с пропущенными словами, который укажет направление выполняемой мыслительной деятельности.

Полезно разъяснить школьникам сущность рассуждений методом предположения. Например, при решении задач, в условии которых предлагаются высказывания нескольких участников о «виновнике» некоторого события, а затем сообщается, сколько среди них или чьи высказывания являются истинными, исходя из чего, требуется отыскать «виновника» указанного события.

Все промежуточные выводы, полученные путем поочередного предположения в качестве «виновника» события каждого из высказывающихся (логические значения их высказываний), целесообразно фиксировать в таблице, а затем выбрать то предположение, которое соответствует условию задачи по количеству истинных или ложных высказываний.

Построение таблицы – хорошо известный прием решения нестандартных задач. Важно, чтобы школьники различали ситуации, когда таблица используется лишь как форма представления проме-

жуточных выводов в ходе рассуждений, и табличное решение задачи, когда единственная пустая клетка в столбце или строке таблицы определяет единственно возможный выбор пары элементов двух множеств, рассматриваемых в задаче, принадлежащей взаимно однозначному соответствию между этими множествами.

Круги Эйлера, иллюстрирующие отношения между различными множествами, а также результаты теоретико-множественных операций над ними, удобно использовать при решении нестандартных задач с 2–3 пересекающимися множествами. Для этого достаточно правильно с помощью кругов изобразить множества, о которых говорится в задаче, с учетом отношений, заданных между ними. Затем остается только отметить (по условию или, выполнив необходимые вычисления) числовые характеристики, соответствующие каждой из областей построенного чертежа, и сформулировать ответ в задаче.

Графы (неориентированные, ориентированные, граф-дерево) используются при решении комбинаторных задач, а также задач на упорядочивание множеств. Для реализации приема необходимо построить чертеж, состоящий из вершин (точек, изображающих элементы рассматриваемых множеств) и соединяющих их ребер (отрезков или дуг, указывающих на отношения между элементами множеств). Важно понимать, что дуга на графе кодирует всегда только единственное отношение. В случае наличия в условии двух противоположных отношений (часто используемый прием маскировки информации в задаче), удобнее переформулировать текст условия (не искажая его смысла) так, чтобы он содержал лишь то отношение, которое выбирается в качестве основного при решении.

Для отыскания ответа в задаче на основе построенного неориентированного графа, чаще всего, достаточно посчитать общее число изображенных на нем отрезков, полученных на заключительном шаге построения (задачи на подсчет числа необходимых сочетаний элементов, при определении общего количества способов заданного выбора).

В задачах на упорядочивание множеств на основе выбранного отношения строится ориентированный граф. Зачастую, школьники, выполнив правильные построения, все же допускают ошибки при формулировании ответа задачи. Поэтому обязательным завершающим шагом решения должно быть отыскание маршрута на графе, который позволяет последовательно (двигаясь по направлению ребер – стрелок) пройти всего его вершины, причем проходя по одному и тому же ребру только один раз (все звенья маршрута не повторяются). Затем следует прочитать этот маршрут с начала и до конца, декодируя значение стрелок, что облегчит установление искомого порядка и правильную формулировку ответа.

Граф-дерево является рациональным приемом решения нестандартных задач, где по нескольким высказываниям отдельных участников о некотором событии (причем, лишь одно из которых у каждого из них является истинным) требуется получить исковую информацию об этом событии. Высказывания каждого участника изображаются веткой на графе (число ответвлений равно числу высказываний). Таким образом, каждый участник строит свой уровень дерева высказываний. Для получения ответа необходимо отыскать такую последовательную ветвь дерева, содержащую только одно из высказываний каждого участника, которая не противоречит условию задачи.

Задачи на установление закономерностей при расположении элементов в ряду или таблице часто включаются в олимпиадные задания по математике. В них требуется разгадать правило, которое определяет порядок расположения элементов в ряду, строках и столбцах таблицы, отражающее некоторое изменение этих элементов или их свойств, затем применить это правило и продолжить ряд либо заполнить пропуски в ряду, таблице.

При отыскании закономерности построения числовых рядов необходимо начинать с выявления общей тенденции изменения чисел в них (возрастают либо убывают), что даст основание для дальнейшего поиска правила образования следующего числа на основе предыдущего: сложение или умножение при возрастании, вычитание или деление при уменьшении. Затем нужно попытаться найти абсолютную (вычитанием) или кратную (делением) разницу между несколькими парами соседних чисел. В самом простом случае эта разница будет постоянной, что позволит сразу сформулировать определяемую закономерность. Если для различных пар соседних чисел разница между ними неодинаковая, но сохраняется общая тенденция ее изменения (постоянно увеличивается или постоянно уменьшается), то следует отыскать уже закономерность изменения этой разницы.

Отсутствие общей тенденции изменения разницы между несколькими парами соседних чисел (для одной пары чисел разница увеличивается, для другой – уменьшается) говорит о том, что закономерность в расположении чисел носит более сложный характер, то есть постоянную разницу не следует искать между соседними членами ряда. Стоит проанализировать, как изменяются, например, числа, стоящие на четных местах, и отдельно, числа, стоящие на нечетных местах ряда.

Если в результате анализа изменения соседних чисел не удастся выявить какую-либо закономерность, возможно, она предполагает задействование не только соседних, но и других чисел ряда. Например, каждое следующее число, начиная с третьего, равняется сумме (разности, произведению, частному) двух предыдущих чисел.

При отыскании недостающего элемента таблицы можно воспользоваться следующим алгоритмом: выделить отличительные признаки элементов в каждой строке и столбце таблицы → опреде-



лить место изменения выделенных признаков (строку или столбец, диагонали) → установить закономерность в изменении каждого выделенного признака → построить недостающий элемент на основе установленной закономерности.

В числовых головоломках требуется восстановить числовое равенство, записанное в столбик или в строчку, в котором некоторые цифры кодируются звездочками или буквами (разные символы – разные цифры), так, чтобы оно стало верным. Задания со звездочками выполняются на основе взаимосвязи между компонентами и результатами арифметических действий. При разгадывании числовых головоломок с буквами (буквенных ребусов) для каждой буквы используется перебор всех возможных вариантов значений (от 0 до 9), в ходе которого для ускорения решения необходимо как можно раньше исключать неподходящие комбинации цифр в записи компонентов вычислений.

Решение геометрических головоломок, обычно, не поддается алгоритмизации и предполагает, например, построение или преобразование геометрической фигуры в соответствии с указанным условием, разрезание ее на заданные части. Решаются такие задачи с помощью перебора, который необходимо стремиться сделать систематическим, опираясь на структуру и свойства рассматриваемой геометрической фигуры.

Исходя из необходимости развития конструктивного мышления школьников, обучение оперированию новым приемом решения нестандартной задачи, по нашему мнению, должно быть построено по принципу «от простого к сложному»: разбор выполненных решений → достраивание частично выполненных решений → самостоятельное решение.

В процессе разбора нескольких выполненных с помощью нового приема решений нестандартных задач развивается конструктивное умение видеть существенное. В результате обучающиеся должны постепенно, самостоятельно выделяя последовательность реализованных действий, построить алгоритм решения посредством рассматриваемого приема (синтезировать). Необходимо обратить внимание на оформление используемой при этом вспомогательной модели, сделать вывод о возможности и способе получения искомого ответа на основе ее формального анализа. Для задач, не поддающихся алгоритмизации, необходимо продемонстрировать возможность систематизации выполняемого перебора.

На следующем этапе обучения дети сталкиваются с необходимостью сначала посредством анализа выделить уже выполненные составные части решения, а затем изменить его, достроив в соответствии с заданным условием с целью получения ответа на вопрос задачи.

Дальнейшая конструктивная деятельность обучающихся заключается в самостоятельном решении нестандартных задач. Дети сами выстраивают («собирают») и применяют алгоритм действий, необходимых для реализации нужного приема решения.

Особенности решения различных видов нестандартных математических задач так же требуют задействования общих конструктивных умений.

Так, умение демонтировать объект развивается, например, при решении нестандартных задач на разрезание геометрических фигур на заданные части, при разгадывании числовых головоломок с игральными кубиками.

Алгоритм решения головоломок на перекладывание палочек составить невозможно. Обычно, в таких задачах из одинаковых палочек выложен исходный объект, представляющий собой неверное числовое равенство (записанное римскими или арабскими цифрами) или некоторую геометрическую фигуру (чаще всего, состоящую из квадратов или треугольников), или изображение некоторого реального объекта (дом, флаг, рыбка и т. п.). Требуется переложить некоторые палочки так, чтобы видоизменить исходный объект в соответствии с указанными свойствами: чтобы числовое равенство превратилось в верное; количество квадратов или треугольников стало заданным (не таким, как в начале); чтобы получилась другая фигура или новый элемент исходной фигуры (например, домик смотрит в другую сторону, рыбка превратилась в елку и т. п.).

На начальном этапе обучения детям целесообразно предложить сопоставить изображенные рядом условие задачи и ее ответ. Сравнивая их, нужно найти отличия, понять, какие палочки и куда перекладывались, а затем превратить (реально или мысленно перекладывая палочки) заданную в условии конфигурацию в требуемую, показать решение на доске или в тетради и рассказать о нем.

Таким образом, предложенное построение процесса освоения приемов решения нестандартных математических задач в рамках программы дополнительного образования базируется на применении школьниками общих конструктивных умений, тем самым способствуя развитию у них конструктивного мышления как фундамента будущего инженерного образования.

#### **Список литературы**

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: курс лекций для студентов дошкольных факультетов высших учебных заведений / А.В. Белошистая. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
2. Воловик В.В. Конструктивное мышление: неучтённый фактор развития / В.В. Воловик, П.Г. Щедровицкий // Вопросы философии. – 2018. – №9. – С. 39–49. DOI 10.31857/S004287440001352-2. EDN YLETXF
3. Глухова О.Ю. Система нестандартных задач по математике, приемы и методы решения / О.Ю. Глухова // Инновации в науке. – 2013. – №24. – С. 136–142. EDN RBBFRN

4. Иванина Т.А. Роль конструктивной деятельности в развитии ребёнка / Т.А. Иванина // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2010. – №2. – С. 124–128. EDN MVJJQH

5. Дрозина В.В. Механизм творчества решения нестандартных задач: учебное пособие / В.В. Дрозина, В.Л. Дильман. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2024. – 258 с.

6. Саблина О.М. О роли нестандартных задач в развитии логического мышления школьников / О.М. Саблина // Молодой ученый. – 2015. – №10 (90). – С. 1280–1283. EDN TWARSD

7. Шаталова Н.П. Азбука конструктивного обучения: монография / Н.П. Шаталова; Новосибирский государственный педагогический университет. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2011. – 203 с. EDN QYKVPN

**Пономарева Марина Геннадьевна**  
студентка

**Попова Диана Александровна**  
студентка

**Типцова Анастасия Александровна**  
студентка

*Научный руководитель*  
**Севостьянова Марина Викторовна**  
канд. биол. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Южный Федеральный Университет»  
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

## ГЕЙМИФИКАЦИЯ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

***Аннотация:** авторы отмечают, что в условиях развития цифровизации в обучении наблюдается понижение мотивации к изучению естественных наук. Проведен системный анализ методической литературы, описан потенциал геймификации и онлайн-платформ в обучении, а также приведены примеры. В ходе работы было выяснено значение геймификации как мощного педагогического инструмента.*

***Ключевые слова:** геймификация, мотивация, онлайн-платформы, эдьютеймент.*

Современный мир не представить без цифровых технологий, проникших во все сферы жизни. При преподавании естественнонаучных дисциплин из-за большого объема теоретического материала и перегруза информацией, редких практических работ и дефицита современного оборудования у учащихся понижается интерес к этим дисциплинам. Так как эти предметы играют большую роль для формирования научного мировоззрения, критического мышления и бережного отношения к окружающему миру и себе, необходимо их модернизировать. Ни для кого не секрет, что обычный традиционный урок можно сделать намного эффективнее и интереснее при помощи интерактивных сервисов. Согласно требованиям ФГОС, внедрение в образовательный процесс инновационных технологий призвано служить улучшению качества обучения и повышению мотивации у учащихся [8]. В обучении зачастую используются интерактивные упражнения для того, чтобы вовлечь учащихся в тему занятия и быстро оценить их знания, а также для закрепления изученного материала. Учителям на помощь приходят такие инструменты как геймификация и онлайн-платформы.

Геймификация (от англ. Game – игра) – это инновационная технология, которая подразумевает использование игровых методик для повышения мотивации не затрагивая, при этом, содержание обучения. Возможно использование как в виде элемента игры, так и на протяжении всего занятия или нескольких уроков [1]. Цель геймификации – не только повышение мотивации у учащихся к изучению материала урока, но и развитие коммуникативных навыков, навыков поиска и анализа информации. Использование онлайн-платформ тесно связано с геймификацией и помогает разнообразить теоретическое изучение биологии и химии своей наглядностью, элементами соревновательности и красочным интерфейсом, которые привычны и привлекательны для современных детей.

Впервые термин «геймификация» ввел в 2003 году британский программист Ник Пеллинг. Он подразумевал под геймификацией использование в программных инструментах сценариев, характерных для компьютерных игр в сферах, далеких от игр [12]. Если адаптировать этот термин для сферы образования, то мы можем понимать его как способ применения различных игровых элементов и механик в процессе обучения школьников для достижения максимальной мотивации и вовлеченности учащихся в работу [9].

Известный эксперт в сфере геймификации Ю-Кай Чоу выделил восемь ключевых элементов, которые объясняют повышение мотивации при использовании этих инструментов:

- чувство собственной значимости, миссия;
- достижение, стремление к лидерству;
- самосовершенствование, раскрытие творческого потенциала, «прокачка навыков»;

- чувство владения и накопления, «я собственник!»;
- социальное давление, дружба, конкуренция;
- ограниченность ресурсов, нетерпеливость;
- тайна, сюрприз, непредсказуемость, любопытство;
- избегание негатива, размеренность, безопасность [13].

Использование геймификации на уроках вызывает пробуждение эмоций, основанных на желании быть лидером или выполнять задание совместно с друзьями. Это понижает утомление у учащихся, развивает их творческие способности, а также позволяет осуществлять персонализированное обучение, так как данный процесс захватывает даже пассивных учеников.

Игровой процесс основывается на внешней и внутренней мотивации. В качестве внешней мотивации выступает желание получить награду за проделанную работу в виде баллов, оценки, похвалы, а внутренняя мотивация представляет собой личный интерес каждого учащегося в процессе обучения [7].

Интерактивные онлайн-платформы представляют собой цифровые ресурсы, направленные на организацию образовательного процесса с привлечением интерактивности: элементы геймификации, видеуроки, тесты и т. д. Главной задачей таких электронных ресурсов является повышение эффективности обучения и максимальное вовлечение учащихся в процесс обучения, а также его персонализация.

Важным аспектом интерактивного онлайн обучения естественным наукам также стало использование игровых элементов, тестов и викторин, которые можно разрабатывать при помощи электронных платформ. Обучающие игры позволяют учащимся не только учиться, но и развивать логическое мышление, внимание, память, а возможность мгновенной обратной связи после прохождения тестов и викторин помогает им понять свои ошибки и, проработав их, улучшить свои знания.

Использование онлайн-лабораторий – еще один результативный способ для улучшения качества уроков в области естествознания. Благодаря онлайн-лабораториям учащиеся могут погрузиться в мир биологии, химии или физики, проводя виртуальные эксперименты, максимально приближенные к реальным, что позволяет развивать познавательные способности учащихся, так как они могут самостоятельно проводить опыты, наблюдать за результатами и делать выводы, анализируя информацию.

Любое обучение через игру можно рассматривать в качестве эдьютеймента – развлекательного образования. Для любого ученика в процессе обучения необходим так называемый «ответственный взрослый», у современных детей таковыми очень часто являются герои мультфильмов и фильмов.

Если говорить более конкретно о практическом применении электронных ресурсов на уроках, то стоит сказать об оживлении абстрактных и масштабных процессов, с которыми возникают трудности у учащихся. Например, изучение цепей питания, круговоротов веществ или естественного отбора можно преобразовать в стратегические игры или симуляции, где учащиеся выступают в роли различных видов, борющихся за выживание в меняющихся условиях [3]. Строение клетки или процессы митоза и мейоза эффективно изучать с помощью интерактивных пазлов или игр-конструкторов, где необходимо собрать органониды или расположить фазы деления в правильной последовательности. Это развивает пространственное мышление и системный подход.

На уроках химии игровые механики незаменимы для отработки навыков, которые в традиционном формате часто вызывают трудности. Составление химических формул и расстановка коэффициентов в уравнениях реакций могут быть представлены в виде головоломок или квестов, где за правильное решение ученик получает «реагенты» для следующего, более сложного эксперимента [2]. Виртуальные химические лаборатории, использующие геймифицированные сценарии (например, «Спасите реактив!», «Синтезируйте вещество за минимальное число шагов»), позволяют безопасно и наглядно проводить опыты, которые невозможны или опасны в школьной лаборатории. Это не только формирует практические навыки, но и глубоко усваивает правила техники безопасности.

Таким образом, специфика геймификации в естественнонаучном образовании заключается в ее способности трансформировать абстрактные теории и алгоритмические действия в наглядные, интерактивные и лично значимые для ученика вызовы.

Приведем примеры конкретных онлайн-сервисов и способов их применения на уроках.

LearningApps.org – это одна из бесплатных мультязычных онлайн-платформ, позволяющая создавать собственные интерактивные задания и сохранять их в различных форматах, редактировать уже опубликованные в библиотеке либо же выполнять готовые работы по разным предметным дисциплинам, подобранные по соответствующим уровням образования. Данная площадка была разработана с целью поддержания образовательного процесса с помощью интерактивных модулей, то есть онлайн-сервис предлагает свыше 15 разновидностей заданий, таких как кроссворд, викторина с выбором правильного ответа, сортировка картинок, заполнить пропуски, хронологическая линейка и т. д. [5] Правильность выполнения упражнения проверяется мгновенно, т. е. ученики сразу получают свой результат и в случае неудачи могут заново решить упражнение. Онлайн-сервис позволяет отправлять ссылки в формате QR-кода либо же в формате HTML-кода, которые автоматически генерируются к каждому отдельному созданному заданию. Ученики, получив ссылку на упражнение, могут пройти его как с мобильного устройства, так и с компьютера, что является достаточно удобным [11].

ВЗнания – современная образовательная онлайн-платформа, представляющая собой, конструктор, способный создавать интерактивные материалы в виде видеуроков, тестов, практических проектов, интерактивных листов к онлайн/офлайн урокам, позволяющим ученикам достичь более продуктивных результатов в усвоении новых знаний и навыков. Одна из особенностей платформы ВЗнания – широ-

кий спектр различных упражнений на запоминание и проверку слов – блок заучивания, суть которого в том, что вы размещаете пары слово-определение, а программа создает соответствующие упражнения: проверь себя, найди определение, скрэмбл, змейка, заполни пропуски и т. д., а после успешного выполнения заданий платформа предлагает пройти тест для конечного закрепления знаний.

Wordwall – универсальный многофункциональный образовательный ресурс, преимуществом которого служит то, что он достаточно понятен, имеет русскоязычный интерфейс и не требует от преподавателя специальных знаний и умений, а также позволяет создавать не только интерактивные задания, но и печатные материалы, которые можно использовать в качестве раздаточных материалов. Онлайн-платформа позволяет учителю отслеживать статистику выполняемых учениками заданий, так как при их выполнении указываются имя и фамилия, и при завершении упражнения указывается количество правильных ответов, и на основании этой статистики оценивать учащихся [4]. Особое внимание привлекает то, что созданное упражнение по одному шаблону можно конвертировать в другой формат, сохраняя при этом материальную базу. Наиболее часто используемыми шаблонами являются: «Сопоставить», «Викторина», «Найди пару», «Случайное колесо», «Откройте поле» и т. д.

ChemCollective – виртуальная лаборатория, предназначенная для безопасного проведения экспериментов, а также для визуализации опытов, трудно проводимых в аудиторных условиях. В виртуальной лаборатории можно осуществить эксперименты по следующим разделам химии: стехиометрия, термохимия, равновесие, кислотно-щелочная химия, растворимость, аналитическая химия, окисление/восстановление и электрохимия и т. д. Преимущество данной платформы в том, что она позволяет обучающемуся выбирать из сотни стандартных реактивов те, которые необходимы для проведения опыта, и осуществлять с ними все возможные химические манипуляции, что создает эффект работы в реальной лаборатории.

Обучай – одна из набирающих популярность онлайн-платформа для учителей и репетиторов по созданию рабочих листов, конспектов и материалов за минуту. Подготовка и отбор необходимого материала для урока, разработка конспекта урока и заданий с определенным уровнем сложности – процессы, занимающие много времени и ресурсов. Платформа «Обучай» при помощи встроенного искусственного интеллекта выполняет эти задачи за несколько секунд. ИИ генерирует комплексные материалы со схемами и картинками, соответствующими теме, подбирает задания разного уровня сложности. Задача педагога – только выбрать и настроить оформление, что сокращает работу и оставляет больше свободного времени.

Влияние геймификации и интерактивных платформ на учебную мотивацию является комплексным. Благодаря использованию онлайн-платформ, пассивная, репродуктивная деятельность ученика превращается в активное исследование. Например, «путешествие» по органам человека в формате онлайн-атласа, даёт большую эффективность, чем чтение учебника. Желание набрать баллы, перейти на следующий уровень или получить редкую награду стимулирует ученика к выполнению большего количества заданий и повышению их качества [3].

Несмотря на очевидные преимущества применения геймификации, стоит сказать и о рисках использования данной технологии.

1. Подмена цели: главный риск – это ситуация, когда игра становится самоцелью, а учебное содержание отходит на второй план. Главная задача педагога – обеспечить содержательную связь между игровой механикой и образовательными результатами. Потому что, иначе, ученики могут сосредоточиться на получении баллов, а не на материале [3].

2. Психологические риски: чрезмерная соревновательность, особенно при использовании рейтинговых таблиц, может вызывать у некоторых учащихся стресс, тревожность и страх неудачи, что приведет к демотивации [10]. Учителю важно ответственно подходить к выбору самой игровой платформы, создавать дифференцированные комнаты с заданиями и в целом, создавать инклюзивную среду, где поощряется не только скорость, но и глубокое понимание, креативность и персональный прогресс.

3. Утомляемость и «игровая усталость»: при непродуманном или избыточном использовании игровые элементы могут вызвать пресыщение. Если геймификация применяется на каждом уроке и однообразно, она теряет свою новизну и привлекательность, превращаясь в рутину.

Таким образом, геймификация и использование онлайн-платформ являются эффективными инструментами в руках учителя и используются для повышения мотивации учащихся к изучению материала. Ресурсы позволяют разнообразить традиционные уроки, развить интерес ребенка к предмету, а также сформировать умения работать с ИКТ. Однако, стоит помнить о рисках и недостатках применения данных инструментов. Не стоит применять их, не разобравшись с платформой или на каждом уроке. Они являются скорее дополнением к урокам и домашним заданиям, но не исключают традиционное заучивание понятий и процессов.

#### *Список литературы*

1. Вачкова С.Н. Сетевые уроки, события и игры: как учить подростков в сети? / С.Н. Вачкова, Е.Ю. Петряева, О.В. Сененко [и др.]. – М.: Авторский клуб, 2020. – С. 13–15. EDN OFRVPK
2. Зайцева С.А. Интерактивные технологии в профессиональном образовании: теория и практика: монография / С.А. Зайцева, О.В. Коваль. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – 180 с.
3. Катериняк С.В. Геймификация в образовании: учебное пособие / С.В. Катериняк. – М.: Перо, 2021. – 198 с.
4. Лукачева М.А. Сервис Wordwall в образовательном процессе / М.А. Лукачева, Д.М. Богачева, И.Д. Борисова // Молодой ученый. – 2022. – №20(415). – С. 594–598. EDN PBEXGI

5. Мельникова В.Д. Использование цифровых технологий в образовании / В.Д. Мельникова, М.В. Севостьянова // Лучшие практики общего и дополнительного образования по естественно-научным и техническим дисциплинам: сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф., посвященной памяти академика РАН К.А. Валиева. – Казань, 2024. – С. 349–353. EDN PBVXKH
6. Областное государственное профессиональное образовательное бюджетное учреждение «Технологический техникум». Методические рекомендации по работе с приложением LearningApps.org. – 2019.
7. Уфельманн В.Д. Исторические аспекты развития геймификации / В.Д. Уфельманн, И.В. Кохова, И.Н. Белогруд // Современная научная мысль. – 2020. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-aspekty-razvitiya-geymifikatsii> (дата обращения: 05.11.2025). EDN DXNQZD
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО). – 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения: 15.11.2025).
9. Цирулева Л.Д. Геймификация в обучении: сущность, содержание, пути реализации технологии / Л.Д. Цирулева, Н.Е. Щербакова // Вестник ПензГУ. – 2023. – №3(43) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-susnost-soderzhanie-puti-realizatsii-tehnologii> (дата обращения: 05.11.2025).
10. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification" / S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled [et al] // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. – 2011. – P. 9–15.
11. LearningApps: для чего нужен, как работать // GeekBrains [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gb.ru/blog/learningapps/> (дата обращения: 24.11.2025).
12. Schell J. The Art of Game Design: A Book of Lenses / J. Schell. – Burlington: Morgan Kaufmann, 2008. – 517 p.
13. Chou Y.-K. Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards / Y.-K. Chou. – Createspace Independent Publishing Platform, 2015. – 514 p.

*Попов Дмитрий Иванович*

начальник курса  
ФГКВООУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное  
училище лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ КУРСАНТОВ

***Аннотация:** в статье рассматривается вопрос синергетических аспектов формирования коммуникативной самоэффективности курсантов в условиях профессионально ориентированной образовательной среды. Раскрывается понимание коммуникативной самоэффективности как динамической, самоорганизующейся системы, развитие которой обусловлено нелинейным взаимодействием индивидуально-личностных качеств, групповых процессов и целенаправленных педагогических воздействий.*

***Ключевые слова:** коммуникативная самоэффективность, синергетический подход, мягкие навыки, точки бифуркации, флуктуация, саморазвивающаяся образовательная экосистема.*

Современные вызовы, обусловленные трансформацией всех сфер жизнедеятельности, обусловили появления проблемы стремительного появления новых знаний, которые в значительной степени опережают возможности их усвоения и осмысления. А стремительный процесс глобализации, потребовал от человека новых навыков в осмыслении информации, ее обработки, толерантных решений и действий. Все это породило потребность поиска новых подходов к формированию компетенций современного человека. Приоритетным становится овладение мягкими или надпрофессиональными навыками (soft skills), персональными качествами и атрибутами, которые определяют способность человека эффективно взаимодействовать с другими, а не приобретение знаний и сведений, актуальность которых быстро устаревает.

Мягкие навыки, такие как коммуникативные способности, способность к решению проблем и адаптации, кажутся невесомыми, но они играют решающую роль в профессиональном взаимодействии и карьерном росте.

Вместе с тем, необходимо отметить, что перед образовательным институтом стоит задача в подготовке конкурентоспособного, востребованного специалиста, способного быстро адаптироваться к изменяющимся условия, ставить и достигать цели и быть эффективным гражданином современного общества. С этой целью требуется поиск инновационных подходов к системе высшего образования, методам и технологиям преподавания. Несомненно, в качестве такого подхода может быть рассмотрен синергетический подход. Вклад в изучение и развитие синергетического подхода в образовании внесли А.И. Бочкарева, В.Г. Виненко, А.А. Ворожбитоваой, В.А. Игнатовой, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова, Л.Н. Макаровой, Н.М. Таланчука, Ю.В. Шаронина и др. Несмотря на это, проблема синергетического подхода в системе образования до сих пор является актуальной и требует дальнейшей проработки.

Синергетический подход к процессу формированию коммуникативной самоэффективности позволяет рассмотреть его через кризисы (точки бифуркации), в которых происходит изменение старых представлений о собственной коммуникативной самоэффективности у курсантов и возникают новые, более эффективные. В таком контексте, целью образовательных учреждений становится, в первую очередь, не просто транслировать знания, а создавать точки «флуктуации», к которым относятся изменение образовательной среды университета и применение проблемных и инновационных технологий обучения, которые позволяют повысить уровень самоорганизации курсантов и направить ее на достижения более высокого уровня коммуникативной самоэффективности. Такой подход позволяет формировать соморазвивающуюся образовательную экосистему, где преподаватель не просто передает знания, а создает систему управляемого хаоса, в котором курсанты посредством решения определенных образовательных задач самостоятельно формируют коммуникативные компетенции при этом достигая высокого уровня самоэффективности.

В качестве основного результата формирования коммуникативной самоэффективности посредством синергетического подхода можно рассматривать:

- появление коллективной коммуникативной компетентности, т. е. способности коллектива курсантов быстро вырабатывать единую стратегию коммуникации в кризисной ситуации;
- способности курсантов самостоятельно формировать коммуникативные компетентности и оказывать синергетический эффект на своих одноклассников, тем самым курсанты перестают конкурировать друг с другом, а рассматривают группу как ресурс для взаимного развития и формирования коммуникативной самоэффективности.

Таким образом, синергетический подход может послужить методологической основой для моделирования организации и самоорганизации образовательного процесса и стать эффективным инструментом для формирования коммуникативной самоэффективности курсантов.

#### Список литературы

1. Князева Е.Н. Основания синергетики: режимы с обострением, самоорганизация, темпомеры / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – СПб.: Алетейя, 2002.
2. Малинецкий Г.Г. Пространство синергетики: взгляд с высоты / Г.Г. Малинецкий. – М.: Либрок, 2013.
3. Хакен Г. Синергетика: иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен; пер. с англ. Ю.А. Данилова. – М.: Мир, 1985.

**Родина Юлия Вадимовна**

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

**Аннотация:** в работе изучается, как с помощью средств педагогического дизайна можно проектировать образовательную среду. Тема актуальна потому, что современной проблемой является формирование эффективной образовательной среды. На данный момент спрос на образовательные услуги колоссален, а ученики имеют разный возраст, навыки, потребности, что нужно учитывать. Сделать это можно разными способами, но педагогический дизайн доказано является эффективным. Результат работы – это практические рекомендации, позволяющие задействовать средства педагогического дизайна для проектирования образовательной среды. Исследование было проведено посредством описания, синтеза, обобщения, анализа, дедукции и индукции.

**Ключевые слова:** педагогический дизайн, средства педагогического дизайна, проектирование образовательной среды, цифровизация образования, учет потребностей учеников.

Вопрос проектирования образовательной среды на данный момент является крайне актуальным сразу по ряду причин. Первая и ключевая – потребность в образовании постоянно усиливается, так как этого требует научно-технический прогресс, потому интерес к обучению демонстрируют физические лица всех возрастов, а также юридические лица, желающие повысить квалификацию работников. Вторых, цифровые технологии предоставили широкий доступ к образованию, все чаще курсы проходят дистанционно, потому спрос дополнительно увеличился. В-третьих, исследования доказали, что каждое поколение имеет свою специфику, при этом обучение требуется не только молодым, но и взрослым лицам, потому это необходимо учитывать при проектировании образовательной среды, иначе процесс обучения будет неэффективным. Проектировать образовательную среду можно различными методами, однако эксперименты, например, проведенные И.А. Демидовой [2, с. 29], доказывают, что педагогический дизайн крайне эффективен для выполнения этой задачи. Таким образом, актуально не только демонстрировать средства педагогического дизайна, но и предоставлять практические рекомендации в отношении того, как их можно применить.

Первоначально отметим, что среди ученых нет единого понимания о том, что необходимо отнести к средствам педагогического дизайна. Согласно позиции Т.О. Цурика [4, с. 169], это инструменты, которые позволяют трансформировать материал из сугубо педагогических средств в интересные и эффективные для учащихся материалы. Т.В. Беленко [1, с. 182] сужает определение до информационных цифровых технологий (прямо выделяются электронные образовательные ресурсы, UX/UI-дизайн и иное), с помощью которых индивидуализируется педагогическая среда. Можно считать, что сужение в данной ситуации не требуется, то есть определение Т.О. Цурика более верно, однако, предоставление примеров не только допустимо, но и позволяет более глубоко раскрыть сущность феномена. Таким образом, в рамках данной научной статьи под средствами педагогического дизайна предлагается понимать инструменты, например, цифровых технологии, в которые входят электронные образовательные ресурсы, UX/UI-дизайн и иные, позволяющие трансформировать материал из сугубо педагогических средств в интересные и эффективные для учащихся материалы.

Некоторые авторы, Г.Ф. Дульмухаметова [3, с. 61], в целом не выделяют средства педагогического дизайна, просто используя дефиницию в рамках проектирования образовательной среды. Иные, как это уже было показано на примере Т.В. Беленко, конкретизируют такие средства. Другие, например, И.А. Демидова, не детализируют средства, но выделяют их группы: аудиальные, визуальные, предметно-пространственные и аудиовизуальные. Этот же автор указывает, что средства педагогического дизайна формируются путем трансформации педагогических материалов средствами графического дизайна при применении принципов педагогического дизайна. Требуется согласиться с последней позицией и именно на этой основе демонстрировать, как допустимо проектировать образовательную среду средствами педагогического дизайна.

Полагаем, что проектирование должно происходить с применением модели ADDIE, предполагающей соответственно пять этапов, исходя из аббревиатуры. На первом необходимо провести широкий анализ сведений: каковы особенности учащихся, что важно для них, какие инструменты будут иметь предположительно высокую и низкую эффективность, каковы цели обучения, какая база знаний и умений есть у обучающихся и так далее. Все это необходимо для индивидуализации обучения, применения исключительно подходящих средств.

На втором этапе происходит непосредственно дизайн среды. В его рамках устанавливается, какие средства педагогического дизайна должны применяться в данной ситуации. Так, например, доказано, что молодые поколения «зет» и «альфа» благоприятно оценивают применение в рамках их образования цифровых технологий. Таким образом, расширяя электронную образовательную среду, увеличивая число цифровых аудиальных, визуальных и аудиовизуальных средств, результат будет положительным. Отметим, что прямо обратная корреляция тоже присутствует.

На третьем этапе происходит разработка среды, то есть подбор материалов, подходящих под потребности учеников, под их специфику, а также под образовательные задачи. Так, например, если курс предполагает преподавание бизнес-английского для бэби-бумеров, то он будет существенно отличаться от наполнения курса для поколения «зет», несмотря на одинаковую задачу – во втором случае требуется больше цифровых материалов, в первом от них можно отказываться, в некоторых случаях даже необходимо.

На четвертом этапе программу внедряют, тестируя допустимость применения материалов, достаточность цифровых и иных возможностей у педагогов и учеников. Отметим, что современные цифровые технологии позволяют упростить процесс получения обратной связи, автоматизируя его. Так, например, сайты могут фиксировать, сколько раз было просмотрено видео, а сколько – прослушана аудиозапись, что позволит выявить наиболее интересное средство. На этом же этапе ликвидируют все потенциальные проблемы с нехваткой компьютерных или цифровых навыков у какой-либо из сторон.

На последнем этапе программа оценивается, а также изменяется, на основе полученной обратной связи.

Помня о классификации И.А. Демидовой, рекомендуем на стадии дизайна среды всегда изучать возможность и необходимость внедрения аудиальных, визуальных, предметно-пространственных и аудиовизуальных средств. Это значит, что требуется рассмотреть вопрос трансформации педагогических материалов в такие форматы. Так, например, текстовая лекция может быть прочитана педагогом, что позволит ей стать аудиальным средством. Предоставив ученикам выбор, увеличится их мотивация к обучению (сформируется мнение о заботе об обучающемся), а также результат, так как одни лица лучше воспринимают текстовый формат, иные – звуковой или визуальный. По этой причине можно дополнительно предоставить ученикам презентации (визуальное средство) или видеодатчики (аудиовизуальные средства). При этом вновь акцентируем внимание на теории поколений – молодые поколения имеют клиповое мышление, потому крайне важно использовать короткие материалы, преимущественно аудиовизуального характера.

Дополнительно требуется указать, что один из ключевых принципов педагогического дизайна, который еще не был детально представлен – это получение обратной связи. Наиболее желательно собирать такие сведения после каждого занятия, так как это позволит постоянно трансформировать курс, делая его результативным не только для следующих учеников, но и для текущих – следующие занятия будут изменены.

Для того, чтобы педагог не расходовал чрезмерное количество времени на переработку материалов, наполнение и средства педагогического дизайна, предлагается использовать модули. Они представляют собой либо одно занятие, либо прохождение одной темы. Постоянно сохраняя модули, у педагога сформируется база, которая далее позволит фактически «конструировать» индивидуальную программу курса для многих учеников.

В заключении констатируем, что средства педагогического дизайна позволяют сделать обучение индивидуализированным, интересным и эффективным для любого ученика. Это достигается переработкой сугубо педагогических материалов средствами дизайна. Значимость такой трансформации на данный момент очевидна – у педагога или образовательного учреждения может быть множество учеников с различной спецификой, которую крайне желательно учитывать, иначе образовательная программа может быть неэффективной. Для того, чтобы спроектировать образовательную среду в рамках педагогического дизайна и при применении его средств, были предоставлены практические рекомендации. Используя их на практике, можно существенно увеличить результативность всех формируемых педагогами образовательных сред.

#### **Список литературы**

1. Беленко Т.В. Технологическая готовность будущего учителя к индивидуализации обучения школьников средствами педагогического дизайна / Т.В. Беленко, И.Ф. Исаев // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2020. – Т. 39. №2. – С. 178–187. DOI 10.18413/2712-7451-2020-39-2-178-187. EDN UYYGBQ
2. Демидова И.А. Педагогический дизайн и его средства: теоретический анализ и опыт применения в педагогической практике / И.А. Демидова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4. №4. – С. 25–32. DOI 10.30853/pedagogy.2019.4.3. EDN ZTHWWB
3. Дульмухаметова Г.Ф. Применение средств педагогического дизайна при проектировании электронной обучающей среды учебного курса «Английский язык» / Г.Ф. Дульмухаметова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2021. – №6(78). – С. 59–63. EDN KJSXGC
4. Цурик Т.О. Обоснование использования средств педагогического дизайна для студентов-архитекторов / Т.О. Цурик // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2021. – Т. 11. №4. – С. 163–176. EDN KAWRTZ

**Рожков Иван Александрович**  
студент

**Сергеев Александр Эдуардович**  
канд. физ.-мат. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВ И ЛОГИКИ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД**

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос фундаментальной роли аппарата дискретной математики, в частности, теории множеств и математической логики, в проектировании и разработке интеллектуальных образовательных сред (ИОС). Анализируются ключевые задачи ИОС, такие как формализация знаний, адаптивное планирование траекторий обучения, диагностика пробелов и генерация персонализированных заданий, решение которых опирается на операции над множествами, булеву алгебру, логические правила и исчисление предикатов. Доказывается, что использование этих формальных методов позволяет перейти от интуитивного проектирования образовательного контента к точному, алгоритмически управляемому процессу, что является критическим фактором повышения качества и доступности образования. Работа выделяет перспективные направления интеграции данных дисциплин в современные EdTech-решения.

**Ключевые слова:** интеллектуальные образовательные среды, теория множеств, математическая логика, формализация знаний, адаптивное обучение, персонализация, онтология, логический вывод.

Инновации основательно меняют образование, перенося акцент с единого подхода на обучение с учетом особенностей. Ключевым элементом этой трансформации являются интеллектуальные обучающие платформы – программы, которые анализируют действия ученика, оценивают его знания и умения, и изменяют содержание и сложность материала под него [1]. Но работа этих систем зависит от того, насколько хорошо и точно представлены предмет и логика взаимодействия. В этом случае дискретная математика, особенно теория множеств и математическая логика, становится важным



языком проектирования, который даёт точность и возможность создавать алгоритмы для главных процессов в адаптивных учебных системах.

Цель этой статьи – показать, как теория множеств и математическая логика полезны при создании частей интеллектуальных обучающих систем. Для этого нужно решить следующие задачи:

- формализовать базовые элементы образовательного процесса (знания, умения, пользователи, ресурсы) с использованием теоретико-множественных моделей;
- проанализировать применение логических операций и исчисления предикатов для представления правил и построения умозаключений в ИОС;
- рассмотреть примеры реализации адаптивных алгоритмов на основе данных математических аппаратов.

В основе любой интеллектуальной обучающей системы лежит чёткая организация знаний. Теория множеств даёт для этого удобные и сильные инструменты.

Во-первых, саму область, которую изучают, можно представить как общее множество  $U$ , включающее все возможные темы, факты, теоремы и задачи по этой теме. Отдельные разделы или модули будут тогда подмножествами  $A, B, C$  внутри  $U$ . Связи между идеями можно показать через действия с множествами. Например,  $A \subset B$  говорит, что тема  $A$  – часть или основа для темы  $B$ .  $A \cap B \neq \emptyset$  показывает, что у тем  $A$  и  $B$  есть общие моменты.  $A \cup B$  может показывать, что должен знать человек после изучения двух модулей [2].

Во-вторых, знания учащегося  $S$  в любой момент времени – это подмножество общего множества:  $S(t) \subseteq U$ . Цель обучения  $G$  – это тоже подмножество:  $G \subseteq U$ . Получается, обучение можно представить как постепенное увеличение знаний ученика до достижения цели:  $S(t_0) \rightarrow S(t_1) \rightarrow \dots \rightarrow S(t_n)$ , где  $S(t_n) \supseteq G$ . Чтобы найти, чего ученик не знает, используют операцию разности множеств:  $G \setminus S(t)$ . Так можно понять, какие именно темы нужно изучать дальше.

В-третьих, множество всех учеников  $P$  и всех учебных материалов  $R$  (видео, упражнения, тесты, симуляторы) тоже формируют базу данных системы. Связи между ними (кто какой материал прошёл, какой материал какую идею объясняет) можно показать через отношения между двумя множествами, а потом и через графы. Это делает подход на основе теории множеств ещё обширнее.

В то время как теория множеств задаёт структуру знаний, математическая логика определяет, как принимаются решения в обучающей системе.

Булева алгебра нужна для проверки знаний. Ответы на вопросы можно представить как булевы переменные. Условия для перехода к следующему вопросу или модулю, для подсказки, можно записать как логические выражения. Например, правило если (Вопрос1 = Верно) и (Вопрос2 = Верно), то предоставление доступа к модулю  $M$  можно записать так:  $p \wedge q \rightarrow r$ , где  $p, q$  – это правильные ответы, а  $r$  – доступ к модулю [3]. Для сложных тестов применяют деревья решений, которые показывают булевы функции.

Исчисление предикатов позволяет изучать объекты. С его помощью создаются онтологии, где есть классы объектов и отношения между ними. Например:  $\forall x$  (Задача ( $x$ )  $\wedge$  Категория ( $x$ , Тригонометрия)  $\rightarrow$  Требуется ( $x$ , Знание (Основные тождества))) [4]. Благодаря таким правилам система может делать выводы. Если система видит, что ученик не знает основные тождества, то можно не предлагать ему задачи по тригонометрии. То есть система не просто хранит информацию, а делает выводы на её основе.

Правила ЕСЛИ условие, ТО действие – это основа для рекомендаций. Условия могут описывать состояние ученика и учебного контента.

В практической разработке интеллектуальных обучающих систем (ИОС) используются оба подхода, которые мы рассмотрели. На этапе анализа определяют формальную онтологию, где классы и отдельные элементы – это элементы множеств, а свойства и отношения – это предикаты. Алгоритм планирования обучения ищет оптимальную последовательность элементов из  $R$  (ресурсов), чтобы уменьшить разницу между множествами  $G$  и  $S(t)$ , учитывая логические ограничения онтологии (например, порядок изучения).

Пример – система диагностики пробелов в знаниях. Если ученик неправильно решил задачу  $Z$ , система, используя онтологию, определяет, что для решения  $Z$  нужны умения:  $U_1, U_2$  и  $U_3$ . (Необходимо ( $Z, \{U_1, U_2, U_3\}$ )). База данных показывает, что у ученика нет умения  $U_2$  (–Владеет (Ученик,  $U_2$ )). Система делает вывод о причине ошибки и предлагает материалы с целью совершенствования  $U_2$  [5].

В будущем можно расширить логический аппарат, добавив элементы нечеткой логики для работы с оценками вроде «частично усвоено». Также можно использовать модальную логику, чтобы учитывать знания ученика (например, «ученик думает, что знает теорему»).

Использование теории множеств и математической логики позволяет перевести разработку интеллектуальных образовательных сред из разряда эмпирических исследований в сферу точного проектирования. Эти области знания предоставляют чёткий и универсальный язык для:

- структурного представления знаний и образовательных ресурсов;
- формального описания состояния обучающегося;
- алгоритмической реализации механизмов адаптации, диагностики и логического вывода.

Разработка интеллектуальных обучающих систем (ИОС) с учетом этих принципов дает возможность по-настоящему персонализировать обучение. В этом случае траектория обучения формирует-

ся не по шаблону, а на основе постоянного анализа данных об успехах учащегося. Это важный фактор для улучшения качества, результативности и доступности образования в цифровую эпоху. В будущем стоит заняться созданием стандартных онтологий для разных областей знания и улучшением логических механизмов для работы в режиме реального времени.

**Список литературы**

1. Карпов А.О. Интеллектуальные обучающие системы: проектирование и реализация / А.О. Карпов. – СПб.: Лань, 2022. – 324 с.
2. Гаврилова Т.А. Онтологии и тезаурусы: модели, инструменты, приложения / Т.А. Гаврилова, Д.В. Смирнова. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2020. – 215 с.
3. Новиков Ф.А. Дискретная математика для программистов / Ф.А. Новиков. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2023. – 384 с.
4. Рассел С. Искусственный интеллект: современный подход / С. Рассел, П. Норвиг; пер. с англ. – 4-е изд. – М.: Диалектика, 2021. – 1412 с.
5. Скородумов В.В. Применение математической логики в проектировании баз знаний / В.В. Скородумов // Программные системы и вычислительные методы. – 2022. – №2. – С. 88–97.

**Рябчиков Вадим Владимирович**

д-р пед. наук, профессор  
ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургская академия  
Следственного комитета Российской Федерации»  
г. Санкт-Петербург

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ**

**Аннотация:** автор анализирует проблему развития логического мышления будущих следователей, акцентируя внимание на её педагогических аспектах. Характеризуются компоненты логического мышления, наиболее значимые для профессиональной деятельности будущих следователей. Обосновывается, что процесс развития логического мышления будущих следователей будет более эффективным, если его осуществлять в условиях полемического взаимодействия обучающихся.

**Ключевые слова:** логическое мышление, будущие следователи, образовательный процесс, полемическое взаимодействие.

Одной из актуальных задач, которые необходимо решать в процессе подготовки будущих следователей, является развитие у обучающихся логического мышления в контексте их будущей профессиональной деятельности. В частности, развитое логическое мышление необходимо будущим следователям для того, чтобы успешно реализовывать следующие действия и мероприятия:

- составлять чёткий план расследования преступления, разрабатывать систему оперативных действий;
- выстраивать следственные версии, разрабатывать логически выдержанный план осмотра места происшествия;
- вскрывать противоречия в показаниях потерпевших, свидетелей, обвиняемых;
- непротиворечиво, последовательно и обоснованно составлять различные официальные документы (протоколы осмотра места преступлений, решения, постановления, экспертные заключения).

Будущие следователи должны уметь правильно строить различные виды умозаключений (дедуктивные, индуктивные, по аналогии) и эффективно использовать их в рамках профессиональной деятельности. Речь идёт, например, о построении силлогизмов с соблюдением соответствующих правил логики и использовании их для юридической оценки (квалификации) правовых явлений, применения нормы права к отдельному случаю, назначения наказания за преступление, заключения об отсутствии состава преступления в конкретном случае и др. Важное место в следственной практике занимают и индуктивные умозаключения – на их основе формулируются многочисленные обобщения, касающиеся отношений между людьми, мотивов и целей совершения противоправных действий, способов совершения преступлений, типичных реакций виновников преступления на действия следственных органов и т. д.

Кроме того, будущие следователи должны иметь навыки использования в процессе предварительного расследования умозаключений по аналогии в качестве логической основы построения версий. Это обусловлено тем, что, сравнивая конкретное дело с другими, выявляя сходство между ними и уподобив одно событие другому, сотрудники следственных органов обнаруживают ранее неизвестные признаки и обстоятельства преступления. В частности, умозаключения по аналогии используются при раскрытии преступлений по способу их совершения.

Большое значение для будущих следователей имеет владение различными видами доказательства и опровержения. Например, прямое доказательство с помощью аналогии используется в выводах экспертов по результатам проведения дактилоскопических, трасологических и других экспертиз. Косвенное разделительное доказательство используется в следственной практике при проверке версий отно-

сительно лиц, виновных в совершении преступления, при объяснении причин возникновения конкретных явлений, при выборе одной из статей в процессе квалификации правонарушений и др.

Необходимо отметить, что проблемам развития логического мышления значительное внимание уделяют как зарубежные, так и российские исследователи. В частности, условия развития логического мышления студентов рассматриваются в статье Б.А. Суфана и соавторов, которые акцентируют внимание на необходимости разработки соответствующих спецкурсов и учебно-методических материалов [8]. Психолого-педагогическим аспектам развития логического мышления обучающихся посвящена публикация З.М. Бобаевой, которая раскрывает суть использования заданий из курса «Окружающий мир» для формирования навыков осуществления различных логических операций [5].

Эффективность обучающих средств в контексте развития логического мышления характеризуется в статье Т. Фикри и соавторов, отмечающих необходимость разработки соответствующих мультимедийных продуктов [6]. Значительный интерес в рамках рассматриваемой проблематики представляет статья Ф. Шашмазёрен и соавторов, в которой анализируется влияние использования научных сценариев в курсе естественных наук на формирование логического мышления обучающихся [7].

В числе публикаций российских исследователей, посвящённых проблемам развития логического мышления, следует выделить статью А.А. Кожуровой и А.В. Пуховой, в которой анализируется развитие логического мышления обучающихся в зависимости от социального окружения и языковой среды [2]. Вопросы развития логического мышления рассматриваются в работах С.М. Ашкинази и В.В. Рябчикова в контексте исследования различных форм педагогического взаимодействия в высшей школе [1; 4].

По мнению автора статьи, развитию логического мышления будущих следователей способствует проведение занятий, базирующихся на реализации принципов полемического взаимодействия, представляющего собой «личностный контакт субъектов образовательного процесса, которые в ходе обсуждения познавательных задач, научных, профессиональных и социокультурных проблем формулируют и аргументируют собственные смысловые позиции, одновременно осуществляя критику утверждений оппонентов» [3, с. 79]. В качестве наиболее существенных признаков полемического взаимодействия в образовательном процессе следует выделить сопоставление и противоборство различных точек зрения и идей, стремление участников выявить логические противоречия и заблуждения, наличие аргументации в виде совокупности доказательств и опровержений. Полемическое взаимодействие играет ведущую роль в развитии у будущих следователей навыков аргументации, в процессе поиска оснований для выбора одной из альтернатив, обсуждаемых на занятиях. Ценность такой формы взаимодействия в значительной мере зависит от разнообразия конкурирующих смысловых позиций, вследствие чего содержание учебного материала изучаемых дисциплин по возможности должно быть представлено в качестве совокупности объективных противоречий, отражённых в альтернативных концепциях и теориях.

Принципиально важно, чтобы полемическое взаимодействие обучающихся было аподиктическим, когда в качестве основной цели оппонентов выступает поиск истины, приобретение новых знаний. Полемическое взаимодействие аподиктического характера основывается на формально-логических законах мышления и правилах вывода. Участники такого взаимодействия стремятся игнорировать соревновательные моменты и, в первую очередь, ищут не победы и не выгоды, а путь к разрешению научной, образовательной, профессиональной или социокультурной проблемы. Полемическое взаимодействие аподиктического характера отличается предельной корректностью и стремлением оппонентов к взаимопониманию. Оппоненты в данном случае относятся друг к другу как соавторы по единому и общему творческому процессу познания, осознавая, что достигнуть определенного результата они смогут, только объединив свои усилия, а расхождения точек зрения не являются существенным препятствием.

Для развития логического мышления будущих следователей в процессе их подготовки целесообразно проведение таких занятий полемической направленности как тренинг «Подбор аргументов», функционально-ролевая игра «Аргументатор и рецепиенты», тренинг «Анализ аргументации», функционально-ролевая игра «Принципы полемики» и др. В качестве примера рассмотрим тренинг «Подбор аргументов», цель которого – совершенствование умения аргументировать свою точку зрения различными способами. В ходе тренинга нескольким курсантам предлагалось обосновать какой-либо тезис различными способами, применяя как можно больше средств аргументации, демонстрируя наличие логической связи между тезисом и используемыми аргументами. На подбор аргументов каждому из курсантов отводилось несколько минут. Затем участники выступали перед остальными курсантами, выполняющими функции экспертов.

Экспертам предлагалось оценить эффективность и корректность используемых участниками средств аргументации, осуществить их сравнительный анализ. Эксперты также оценивали умение участников четко продемонстрировать наличие логической связи между обосновываемым тезисом и используемыми аргументами. Затем участники и эксперты менялись ролями. На заключительном этапе курсанты, участвующие в тренинге, обменивались впечатлениями, делали выводы по поводу эффективности различных средств аргументации.

В заключение необходимо отметить, что при подготовке к занятиям полемической направленности, направленным на развитие логического мышления, необходимо донести до курсантов мысль о том, что прежде, чем высказать критическое замечание в адрес оппонентов, желательно убедиться в его необходимости, четко определить его цели. В этом случае критика смысловой позиции оппонентов будет более продуманной, и, следовательно, более конструктивной. Важно также, чтобы в ходе полемического взаимодействия курсанты формулировали и аргументировали свою смысловую позицию достаточно кратко, логично, правильно расставляя акценты, используя понятную оппонентам терминологию.

**Список литературы**

1. Ашкинази С.М. Современные подходы к сущности и значению научно-педагогических школ / С.М. Ашкинази, В.В. Рябчиков // Материалы VIII Международного конгресса «Спорт, человек, здоровье». – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2017. – С. 443–445. EDN ZMBSRL.
2. Кожурова А.А. Развитие логического мышления младшего школьника в зависимости от языковой среды и социального окружения / А.А. Кожурова, А.В. Пухова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – №2. – С. 37–39. EDN LXOACB. DOI 10.24412/1991-5497-2022-293-37-39
3. Рябчиков В.В. Концептуальные основы полемического взаимодействия в процессе профессионального образования: монография / В.В. Рябчиков. – Иркутск: Изд-во Иркутского гос. ун-та, 2007. – 159 с. EDN QWAMVD.
4. Рябчиков В.В. Тезаурусный подход к педагогика взаимодействия / В.В. Рябчиков // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – №2. – С. 129–134. EDN TZJUIX. DOI 10.17805/zpu.2015.2.13
5. Bobaeva Z.M. The development of logical thinking of younger schoolchildren in the lessons of the surrounding world / Z.M. Bobaeva // European International Journal of Multidisciplinary Research and Management Studies. – 2023. – Vol. 3. No. 6. – P. 186–189.
6. Fikri T. Effectiveness of think table learning media in improving students' logical thinking abilities / T. Fikri, S. Labiba Kusna, F. Isroani // Al Hikmah Indonesian Journal of Early Childhood Islamic Education. – 2024. – Vol. 8. No. 1. – P. 44–50. DOI 10.35896/ijecie.v8i1.826. EDN ENKVDN
7. The Effect of Using Scientific Scenarios in Teaching Socioscientific Issues in Science Course on Students' Logical Thinking Skills / F. Şaşmazören, A. Karapınar, K. Sari [et al] // Journal of Theoretical Educational Sciences. – 2022. – Vol. 15. No. 2. – P. 420–452.
8. How do college courses and materials affect students' logical thinking of the Medical College at Al Baath University in Syria / B.A. Soufan, B.O. Bairkdar, E.A. Soufan, [et al] // Educación Médica. – 2023. – Vol. 24. No. 3. – Article 100797. DOI 10.1016/j.edumed.2023.100797. EDN OKTKNR

**Савельева Анастасия Николаевна**

студентка

Научный руководитель

**Васина Юлия Михайловна**

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»  
г. Тула, Тульская область

## **РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУИРОВАНИЯ**

**Аннотация:** в статье рассмотрены вопросы особенностей развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Раскрыта роль конструктивной деятельности как эффективного средства коррекции, а также представлены практические рекомендации по организации развивающей работы в условиях семейного воспитания.

**Ключевые слова:** мелкая моторика, задержка психического развития (ЗПР), старшие дошкольники, конструирование, семейное воспитание.

Проблема развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР является одной из наиболее значимых в контексте их подготовки к школьному обучению и успешной социализации. Мелкая моторика, понимаемая как совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем при выполнении точных движений кистями и пальцами рук, тесно связана с развитием высших психических функций: речи, мышления, памяти и внимания. У детей с ЗПР наблюдается выраженное отставание в развитии тонких и точных движений, что проявляется в неловкости, недостаточной координации, трудностях самообслуживания и освоения графических навыков [4]. В современных условиях, когда значительная часть коррекционной нагрузки ложится на дошкольные образовательные учреждения, недооценивается потенциал семейного воспитания. Именно семья, обладая уникальной эмоционально-доверительной атмосферой, может обеспечить систематическое, ненавязчивое и мотивированное закрепление тех умений, которые формируются на занятиях со специалистами. Активное вовлечение родителей в процесс развития мелкой моторики через доступные и интерес-

ные виды деятельности, такие как конструирование, является залогом эффективности коррекционной работы и успешной адаптации ребенка к последующему школьному обучению.

Под *мелкой моторикой* мы понимаем способность человека выполнять точные и скоординированные движения пальцами и кистями рук, являющуюся фундаментом для развития когнитивных, речевых и социально-бытовых навыков. Слабо развитая мелкая моторика в дошкольном возрасте может привести к проблемам с речью, письмом и другими навыками, необходимыми в дальнейшем для учебы.

Вопросы развития мелкой моторики у детей с ЗПР нашли отражение в трудах таких исследователей, как М.М. Кольцова, Т.А. Ткаченко, Е.Ф. Новикова, Л.А. Венгер и др. Ученые подтверждают, что развитие тонких движений рук стимулирует речевые зоны коры головного мозга и положительно сказывается на интеллектуальном развитии ребенка [2]. Эффективность конструирования как средства развития мелкой моторики обоснована в работах Н.Б. Бочаровой, Л.А. Парамоновой, М.А. Ценёвой. Авторы подчеркивают, что разнообразие материалов (конструкторы, бумага, природные материалы) и игровая форма конструирования повышают мотивацию детей с ЗПР к деятельности [1]. Однако, как показывает анализ литературы и практики, аспект целенаправленного включения семьи в этот процесс разработан недостаточно. Большинство программ ориентированы на профессиональное педагогическое воздействие в условиях ДООУ, в то время как потенциал ежедневного.

Экспериментальное исследование было проводилось на базе ГДОУ ТО «Тульский детский сад для детей с ограниченными возможностями здоровья» города Тулы. В эксперименте участвовало 10 детей с задержкой психического развития.

С целью диагностики уровня сформированности мелкой моторики применялся комплекс методик, включавший: «Домик» (Н.И. Гуткина), пробу на перебор пальцев и пробу пальцевого гнозиса и праксиса (А.Л. Сиротюк), тест Керна-Йерасика, а также методику «Дорожки» (Л.А. Венгер).

Анализ исследований К.С. Лебединской позволил сформулировать критерии, показатели развития мелкой моторики у старших дошкольников с ЗПР. Так, исследователь под мелкой моторикой понимает совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног. Исходя из данного определения, можно выделить показатели и критерии мелкой моторики.

Критериями развития мелкой моторики у детей являются:

1) координация движений (дифференцированные движения обеих рук, плавность и ритм движений, манипуляция предметами);

2) сила и ловкость (нажим и направление линий);

3) точность (пропорции линий при копировании) [3].

Проведенная диагностика выявила преобладание низкого уровня развития моторных функций у данной категории детей. Наблюдаемые трудности проявлялись в неловкости при выполнении бытовых действий (застегивание пуговиц, пользование столовыми приборами), в недостаточной координации, а также в проблемах с графическими навыками.

Качественный анализ позволяет сделать вывод, что всем старшим дошкольникам с ЗПР, входящим в экспериментальную группу свойственно отставание в развитии мелкой моторики. Это проявляется в трудностях с точными движениями пальцев, координацией. У дошкольников проявляется неловкость движений, наблюдается недостаточная четкость. Им свойственны трудности с переключением между разными действиями и их автоматизацией. В результате старшие дошкольники с ЗПР испытывают проблемы в процессе самообслуживания, например, в процессе одевания. А также трудности в учебной и продуктивной деятельности. Полученные результаты не только подтвердили актуальность проблемы развития мелкой моторики у детей с ЗПР, но и легли в основу разработанных коррекционно-развивающей программы.

На основе апробированной в ходе экспериментальной работы программы, включавшей 17 занятий с использованием конструктивных заданий и графических упражнений, были выделены ключевые направления для семейного воспитания. Результаты контрольного этапа показали, что у 40% детей экспериментальной группы уровень развития мелкой моторики повысился с низкого до среднего, а у всех участников отмечались положительные качественные изменения. Для достижения подобных результатов в домашних условиях родителям рекомендуется следующее.

1. Создание обогащенной среды: обеспечить доступ к разнообразным материалам для конструирования: крупные и мелкие конструкторы (Lego Duplo, Classic), деревянные кубики, наборы для создания браслетов из бусин, бумага для оригами, пластилин, природные материалы (шишки, желуди).

2. Организация совместной деятельности: ежедневно уделять 15–20 минут совместному конструированию. Начать можно с простых заданий («Построй башню», «Собери машинку»), постепенно переходя к более сложным («Построй город будущего», «Собери модель по схеме»). Важно сопровождать деятельность похвалой и создавать ситуацию успеха.

3. Сочетание конструирования с графическими упражнениями: после постройки модели предложить ребенку нарисовать ее, обвести контур, заштриховать или соединить точки, чтобы дорисовать недостающие элементы. Это развивает зрительно-моторную координацию.

Также в рамках развития мелкой моторики у старших дошкольников с ЗПР с целью подготовки их к школе должна проводиться работа по совершенствованию у них следующих базовых графомоторных навыков и умений:

- формирование базовых графических умений. Например, развитие умения проводить простые линии в заданном направлении, соединять точки, дуги, сначала на нелинованном листе, а затем в тетрадях в крупную клетку;
- развитие зрительно-моторной координации при проведении различных линий по образцу. Например, в процессе развития умения проводить непрерывную линию между двумя волнистыми и ломаными линиями, повторяя изгибы или в процессе развития умения проводить сплошные линии с переходами, не отрывая карандаш от листа;
- формирования целостности восприятия и моторной ловкости пальцев рук при воспроизведении образца из заданных элементов;
- обучение заштриховывать контуры простых предметов в различных направлениях, учить раскрашивать по контуру сюжетные рисунки цветными карандашами и т. д.

Таким образом, целенаправленная и систематическая работа по развитию мелкой моторики у старших дошкольников с ЗПР, организованная в тесном сотрудничестве педагогов и родителей, позволяет добиться значительных положительных результатов. Семья, используя доступные средства конструирования и интегрируя развивающие упражнения в повседневную жизнь, становится ключевым субъектом в создании условий для преодоления трудностей ребенка и его успешной подготовки к школьному обучению.

#### **Список литературы**

1. Бочарова Н.Б. Учимся конструировать из бросового и природного материала / Н.Б. Бочарова. – М.: Школьная Пресса, 2020. – 76 с.
2. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М.М. Кольцова. – СПб.: Слово, 2020. – 144 с.
3. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / К.С. Лебединская, Г.П. Бертынь, З.М. Дунаева. – М.: Юрайт, 2024. – 127 с.
4. Ткаченко Т.А. Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков / Т.А. Ткаченко. – М.: Эксмо, 2020. – 234 с.

**Сикович Татьяна Васильевна**  
заместитель заведующего

**Шабаева Анна Николаевна**  
заместитель заведующего

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад №115»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **ИНФРАСТРУКТУРА ПОДДЕРЖКИ ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: СТРУКТУРА И АЛГОРИТМЫ ВНЕДРЕНИЯ**

**Аннотация:** в статье рассматривается актуальная проблема формирования читательской компетентности детей дошкольного возраста через создание в дошкольной образовательной организации целостной инфраструктуры детского чтения. Авторы, опираясь на «Концепцию Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в РФ», раскрывают структурные компоненты данной инфраструктуры: мотивационный, средовой, пространственно-временной и коммуникативный. Особое внимание уделяется практической реализации предложенной модели в рамках работы муниципальной инновационной площадки, демонстрирующей путь от теоретической концепции к созданию в детском саду среды, где ребенок не только учится читать, но и по-настоящему влюбляется в книги.

**Ключевые слова:** инфраструктура детского чтения, дошкольное образование, читательская компетентность, формирование интереса к чтению, мотивация, читательская среда, книжный уголок, читательские коммуникации.

В 2017 году «Концепция Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в РФ» [1] ввела в наш лексикон важный термин – «инфраструктура детского и юношеского чтения». Позднее ведущие специалисты (Е.А. Асонова, Е.С. Романичева и др.) определили его как взаимосвязанную систему компонентов, которые формируют и удовлетворяют потребности читателя [2].

Если говорить проще, это не просто стеллажи с книгами в углу. Это целый мир, где у ребенка возникает и крепнет любовь к чтению. Этот мир состоит из нескольких ключевых «кирпичиков», тесно связанных друг с другом.

До настоящего времени особенности организации этой инфраструктуры в детских садах не изучались системно. Именно эту задачу взял на себя проект муниципальной инновационной площадки

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад №115» по теме «Создание в дошкольной образовательной организации инфраструктуры детского чтения как условие формирования читательской компетентности ребенка дошкольного возраста».

Ключевая цель проекта – разработать и апробировать целостный подход к содержанию этой инфраструктуры, учитывающий специфику дошкольного возраста. Наглядно предложенная модель инфраструктуры представлена на Рисунке 1.



Рис. 1. Модель инфраструктуры детского чтения в дошкольной образовательной организации

Давайте рассмотрим, из чего складывается эта система в условиях дошкольной образовательной организации (ДОО).

*Мотивация: Почему ребенок тянется к книге?*

**Мотивация** – это двигатель читательской деятельности. Она не возникает на пустом месте, а формируется благодаря определенным условиям. Ребенка к чтению могут побудить:

- желание подражать: привлекательный образ читающих взрослых – родителей и воспитателей [3, с. 45];
- опыт удовольствия: положительные эмоции от прослушивания текста, встречи с интересной, соответствующей его возрасту и увлечениям книгой.
- информационный голод: естественная потребность в получении новых знаний об окружающем мире;
- межтекстовые связи: интерес к сюжету, возникший после просмотра мультфильма, посещения театра или игры;
- социальный аспект: стремление быть частью «читающего» сообщества, говорить на одном языке со сверстниками и взрослыми [2].

Формирование устойчивой мотивации – сложная задача, ведь чтение требует интеллектуальных и эмоциональных усилий. Учитывая возрастные особенности, именно внешние стимулы становятся первым шагом к книге:

- привлекательный внешний вид книги (яркая обложка, качественные иллюстрации);
- тактильные ощущения и даже запах новой книги;
- интересное, интригующее название.

Задача взрослого – помочь этому интересу трансформироваться. Путь развития мотивации выглядит так: от внешнего стимула → к внутренней мотивации, когда ребенок начинает получать удовольствие от самого содержания, красоты языка, процесса обсуждения или рассматривания иллюстраций. Именно внутренняя мотивация позволяет полностью погрузиться в чтение и сформировать устойчивую привычку.

Возрастные особенности формирования читательской мотивации:

- 3–5 лет: чтение сродни игре. Важен энтузиазм взрослого, его умение эмоционально «заразить» ребенка;
- 5–7 лет: книга воспринимается как источник удовольствия и ценной деятельности. Активно развивающиеся познавательные процессы делают чтение мощным инструментом познания мира.

*Читательские коммуникации: Книга жива, пока ее обсуждают.*

«Пока книга не обсуждена, она, по сути, и не прочитана» [2]. Чтение – это культурный акт, а личную «эволюцию читателя» невозможно пройти в одиночку.

*Коммуникация* – это обмен мнениями, мыслями, эмоциями от прочитанного. Раньше такие сообщения были небольшими (семья, друзья), но в XXI веке возможности расширились. И даже в детском саду можно создавать свои формы общения:

- обсуждения книг в кругу;
- литературные викторины и игры;
- совместные проекты по мотивам прочитанного (рисунки, инсценировки).

Коммуникации тесно связаны с мотивацией: они естественным образом подогревают интерес к чтению и помогают находить новые книги. Для успешного развития детского чтения необходимо организовать общение вокруг книг. Читательская коммуникация – это создание пространства для неформального обсуждения, где дети могут свободно делиться впечатлениями, спорить и творить, получая удовольствие от совместного анализа. Особое значение в этом контексте приобретает методика «медленного чтения» – совместный процесс, где взрослый и дети вместе погружаются в текст, делают остановки, чтобы обсудить ключевые детали, воссоздать художественный образ и глубже понять смысл.

«Медленное чтение» – не замена традиционному, а его дополнение. Оно особенно эффективно, когда книга затрагивает важные для детей темы и вызывает живой эмоциональный отклик. Игнорирование же спонтанных вопросов и реакций дошкольников может привести к потере интереса.

Проектирование коммуникаций проходит в три этапа:

- «До чтения»: подготовка, настрой на произведение;
- «В процессе чтения»: организация обсуждений и смысловых остановок;
- «После чтения»: повторное обращение к содержанию через игру, творчество или решение жизненных задач.

Роль педагога здесь ключевая. Он должен сам быть увлеченным читателем, уметь видеть авторский замысел и выделять в тексте точки для будущей дискуссии.

*Читательская среда: Право читать и выбирать.*

*Читательская среда* – это основа, которая определяет отношение ребенка к чтению. Развитая читательская среда – это, прежде всего, установка на признание права каждого ребенка на чтение. Она подразумевает:

- осведомленность: ребенок знает, что книг и журналов много, и они бывают разными;
- свобода выбора: создание условий для самостоятельного поиска и изучения книжного мира (доступ к открытым стеллажам, книжным уголкам);
- доступность: ключевой фактор. Реализация права на чтение невозможна без физической доступности разнообразных книг, журналов и других материалов.

Грамотно спроектированные мотивация и коммуникации формируют полноценную читательскую среду, которая стимулирует ребенка самостоятельно искать книги. Ключевой компонент этой среды – репертуар детского чтения.

Выбор литературы для дошкольников – сложный процесс, на который влияют личные предпочтения взрослых и доступность информации о современной детской литературе. Педагогу необходимо уметь выходить за рамки программы, подбирая книги, отвечающие интересам «ребенка XXI века».

*Критерии отбора качественной детской литературы.*

1. Художественная ценность: качество языка, оригинальность сюжета и идеи, поэтичность.
2. Соответствие возрасту: понятность содержания, адекватный объем, актуальная тематика, отсутствие травмирующих элементов.
3. Воспитательная и развивающая ценность: формирование нравственных качеств, развитие эмоционального и познавательного интеллекта, позитивное отношение к миру.
4. Соответствие современным реалиям: отражение разнообразия мира, позитивные модели поведения.

Для помощи педагогам и родителям в рамках исследовательской работы был разработан «Навигатор детского чтения» – каталог интернет-проектов, помогающий сориентироваться в мире современной детской литературы.

*Пространство и время: Где и когда читать?*

*Пространство для чтения в детском саду* – это не просто уголок с книгами. Это физически организованная зона, обеспечивающая комфорт. Для создания атмосферы, располагающей к общению, используется диалоговый дизайн: мягкая мебель, приятное освещение, удобные столы, стимулирующие диалог после прочтения [3, с. 78].

*Время для чтения* – это временной ресурс в режиме дня, предусматривающий возможность слушания, чтения и рассматривания книг. Принципиально важно выделять его ежедневно, лучше утром, вне образовательной деятельности и подготовки ко сну. Планирование должно быть гибким, позволяя регулировать время в зависимости от интереса детей [6].

В ходе реализации инновационного проекта мы пришли к выводу, что в ДОО можно эффективно формировать у детей привычку к чтению, используя следующие педагогические стратегии:

- внедрение ритуалов чтения, таких как регулярный «час чтения» в специально организованном пространстве в группе и библиотечном пространстве детского сада;
- дифференциация видов чтения (досуговое, «для жизни», литературное) с выделением времени и периодичности для каждого;



- обеспечение времени для самостоятельного изучения книг, позволяющего детям самостоятельно выбирать и рассматривать иллюстрации;
- организация читательских коммуникаций;
- использование «утреннего круга» для создания традиции рассказывания о прочитанных книгах, что способствует развитию навыков пересказа и понимания текста;
- планирование и проведение «праздников книг» для поддержания интереса к чтению и литературе.

Таким образом, инфраструктура детского чтения – это живой, сложный организм. Все его компоненты взаимосвязаны: без мотивации не будет интереса, без доступной среды не будет возможности этот интерес реализовать, без коммуникации чтение не станет полноценным культурным опытом. Создание такой целостной системы в детском саду – ключевой шаг к воспитанию не просто умеющего читать, а по-настоящему компетентного и увлеченного читателя, для которого книга станет верным спутником на всю жизнь.

#### Список литературы

1. Концепция Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации: утв. Распоряжением Правительства РФ от 3 июня 2017 г. №1155-р.
2. Асонова Е.А. Читательская компетентность и инфраструктура, которая ее формирует / Е.А. Асонова, Е.С. Романичева // Библиотечное дело. – 2020. – №10. – С. 2–6.
3. Гриценко З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / З.А. Гриценко. – М.: Академия, 2018. – 320 с.
4. Бородина В.А. Чтение как радость: стратегии поддержки и развития читательской деятельности дошкольников / В.А. Бородина // Дошкольное воспитание. – 2019. – №5. – С. 34–42.
5. Самыкина С.В. Межтекстовые связи в формировании читательского интереса у старших дошкольников / В.А. Бородина // Начальная школа плюс До и После. – 2021. – №3. – С. 56–61.
6. Котунова И.В. Организация предметно-пространственной среды для поддержки детского чтения в ДОО / И.В. Котунова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2022. – №8. – С. 22–31.

*Спирягина Софья Владимировна*

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## УПРАВЛЕНИЕ ПОВЫШЕНИЕМ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация:** в статье обоснована актуальность управления процессом повышения квалификации педагогов, обеспечивающего их готовность к инновационной деятельности. Раскрыты теоретические аспекты инновационной деятельности педагога и системы управления дополнительным профессиональным образованием. Представлены результаты диагностики состояния инновационного потенциала и системы повышения квалификации в образовательной организации. Разработана и описана программа «Школа инноватора», направленная на совершенствование управления процессом повышения квалификации педагогов в области инновационной деятельности.*

***Ключевые слова:** управление образованием, повышение квалификации, инновационная деятельность, профессиональное развитие педагогов, образовательные инновации, управление персоналом.*

Современные вызовы системе образования, обусловленные внедрением цифровых технологий, новыми требованиями ФГОС и Профессионального стандарта педагога, актуализируют проблему управления инновационными процессами в образовательных организациях. Инновационная деятельность становится неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности педагога, что требует создания эффективной системы управления процессом повышения квалификации педагогов в этой сфере [3; 5; 7].

Теоретический анализ показывает, что существующая система повышения квалификации педагогов зачастую носит фрагментарный характер и недостаточно ориентирована на развитие инновационного потенциала педагогического коллектива. Наблюдается противоречие между потребностью образовательных организаций в инновационном развитии и недостаточно эффективным управлением процессом повышения квалификации педагогов в этой сфере [2; 4; 6].

Целью исследования является разработка научно-обоснованных рекомендаций по совершенствованию управления процессом повышения квалификации педагогов в области инновационной деятельности. Достижение цели осуществлялось с использованием теоретических (системный, сравнительный, ретроспективный анализ) и эмпирических методов (анкетирование, интервьюирование, наблюдение, анализ результатов деятельности).

Программа «Школа инноватора»

Цель программы: создание эффективной системы управления повышением квалификации, ориентированной на развитие инновационного потенциала педагогического коллектива.

Структура программы включает четыре основных модуля.

1. «Основы инновационной деятельности в образовании» (18 часов).
2. «Современные образовательные технологии» (18 часов).
3. «Проектирование и реализация инновационных проектов» (18 часов).
4. «Оценка эффективности инновационной деятельности» (18 часов).

Программа реализуется в три этапа:

Диагностико-проектный этап (сентябрь–октябрь) включает комплексную диагностику инновационного потенциала, формирование проектных групп и разработку индивидуальных образовательных маршрутов.

Внедренческий этап (ноябрь–апрель) предполагает реализацию модулей программы с использованием активных форм обучения: стажировки, проектная деятельность, коучинг, педагогические воркшопы.

Рефлексивно-обобщающий (май) включает публичную защиту инновационных проектов, анализ динамики образовательных результатов и корректировку программы.

Механизмы мотивации и контроля

Для обеспечения эффективности программы разработана система мотивации, включающая:

- 1) материальное стимулирование за успешную реализацию инновационных проектов;
- 2) нематериальную мотивацию (сертификация, карьерный рост);
- 3) социально-психологическую поддержку.

Система контроля эффективности включает оценку на четырех уровнях:

- 1) реакция (удовлетворенность обучением);
- 2) усвоение (оценка разработанных проектов);
- 3) поведение (применение новых технологий на практике);
- 4) результаты (динамика образовательных результатов).

Реализация программы «Школа инноватора» позволит создать эффективную систему управления повышением квалификации педагогов, ориентированную на развитие инновационного потенциала педагогического коллектива. Предложенные механизмы мотивации и контроля обеспечат достижение качественных результатов инновационной деятельности.

Разработанная программа может быть адаптирована для использования в других образовательных организациях.

#### *Список литературы*

1. Климов А.А. Управление профессиональным развитием педагогических кадров в образовательной организации / А.А. Климов // Народное образование. – 2018. – №5. – С. 94–101.
2. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе / В.С. Лазарев. – М.: Центр педагогического образования, 2018. – 352 с.
3. Поташник М.М. Управление качеством образования / М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2019. – 448 с.
4. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Илекса, 1997. EDN OLZMBZ
5. Ушаков К.М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий / К.М. Ушаков. – М.: Сентябрь, 2004. EDN QTQHDN
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ
7. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2010. EDN QYADDN

**Стаценко Ирина Николаевна**

воспитатель

**Понедельникова Людмила Антоновна**

воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад №115»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕРЕСА К СПОРТУ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** в статье представлена система работы, направленная на формирование устойчивого интереса к спорту и физической культуре у детей дошкольного возраста посредством комплексного применения игровых технологий. Раскрывается теоретическое обоснование использования дидактических, сюжетно-ролевых, подвижных и спортивных игр как ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте. Основное внимание уделено описанию педагогического эксперимента, включающего диагностический, формирующий и контрольный этапы.

**Ключевые слова:** физическая культура, спортивный интерес, игровые технологии, дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, подвижные игры, спортивные игры, дошкольный возраст, педагогический эксперимент.

Проблема формирования интереса к физической культуре у дошкольников приобретает особую значимость в условиях нарастающей гиподинамии и общего снижения уровня здоровья детей [1]. Современный ребенок все больше времени проводит в статичном положении за экранами гаджетов,

что вытесняет из его жизни естественную потребность в движении. Следствием этого становятся не только отставание в физическом развитии, но и дефицит волевых качеств, коммуникативных навыков и способности к командному взаимодействию, традиционно формируемых в подвижной игре. В этой связи поиск эффективных педагогических технологий, способных пробудить у ребенка внутреннюю мотивацию к двигательной активности, превратить ее в личностную ценность, является одной из приоритетных задач современного дошкольного образования.

Как справедливо отмечают Т.П. Завьялова и И.В. Стародубцева, «образование в области физической культуры дошкольников – это готовность ребенка использовать свои знания, умения и способности для решения двигательной задачи, достигаемая средствами физической культуры» [2].

Ведущим средством и методом в дошкольной педагогике, безусловно, является игра. «На протяжении тысячелетий игра выступала объектом исследования представителей разных наук: философов, культурологов, искусствоведов, антропологов, этнографов, педагогов и др.» [3]. Именно в игре ребенок познает мир, усваивает социальные нормы и развивается целостно.

Цель нашего исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность системы работы с использованием комплекса игровых технологий для формирования интереса к спорту и физической культуре у детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения цели был проведен педагогический эксперимент на базе МАДОУ «Центр развития ребенка детский сад №115» г. Краснодара, в котором приняли участие 40 воспитанников старшей группы (5–6 лет), разделенных на контрольную и экспериментальную группы.

Методы исследования.

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы.

2. Практические: педагогическое наблюдение, беседа с детьми, анкетирование родителей.

3. Диагностические методики:

– уровень сформированности интереса к физкультуре и спорту (определялся по критериям: познавательная активность, эмоциональная вовлеченность, самостоятельность в двигательной деятельности);

– карта наблюдений за проявлением интереса во время игр и занятий.

4. Статистические: количественная и качественная обработка данных.

Исследование проводилось в три этапа (сентябрь 2024 – май 2025 гг.):

Констатирующий этап: первичная диагностика исходного уровня интереса в контрольной и экспериментальной группах.

Формирующий этап: в экспериментальной группе была внедрена разработанная нами система игр, в то время как в контрольной группе образовательный процесс строился по традиционной методике.

Контрольный этап: повторная диагностика для выявления динамики в обеих группах.

Педагогическая работа в экспериментальной группе была построена на основе комплексной системы игровой деятельности, интегрирующей четыре модуля: дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные и спортивные игры.

Модуль «Дидактические игры» направлен на формирование познавательного компонента интереса. В рамках эксперимента использовались игры: «Спортивное лото», «Назови спортсмена», «Собери экипировку». Например, в игре «Назови спортсмена» (в парах) ребенок-пантомима изобразил вид спорта, а партнер должен был не только его отгадать, но и назвать необходимый спортивный инвентарь, что требовало предварительных знаний, полученных в ходе бесед и просмотра тематических презентаций.

Модуль «Сюжетно-ролевые игры» способствует эмоциональному погружению и присвоению социальных ролей, связанных со спортом. Была разработана и апробирована серия игр: «Спортивный клуб», «Олимпийская деревня», «Тренировка чемпионов». В игре «Путешествие в фитнес-клуб» дети не только осваивали правила поведения в спортивном учреждении, но и на практике, под руководством «тренера» (роль которого исполнял сначала воспитатель, а затем и ребенок), выполняли комплексы упражнений, участвовали в мини-соревнованиях. Это способствовало переносу усвоенных движений в свободную игровую деятельность.

Модуль «Подвижные игры» развивает физические качества и мотивационный компонент интереса. Использовались как традиционные игры («Заяц», «Мышеловка»), так и игры, модифицированные под спортивную тематику («Футболисты и мяч», «Ловкие баскетболисты»). В игре «Заяц» мы усложнили правила: «лиса» могла осалить «зайца» только в том случае, если тот нарушал технику прыжка (например, приземлялся на прямые ноги), что активизировало самоконтроль детей за качеством выполнения движений.

Модуль «Игры с элементами спорта» формирует основы спортивного мастерства. В соответствии с ФОП ДО [4], дети осваивали элементы футбола, баскетбола, бадминтона. Особый интерес вызвала организация «Малых Олимпийских игр», где дети могли применить полученные навыки в соревновательной среде, близкой к реальной спортивной практике.

Сравнительный анализ данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах, выявил устойчивую положительную динамику в экспериментальной группе. Ключевым индикатором эффективности проведенной работы стало увеличение доли детей с высоким уровнем интереса в экспериментальной группе на 40% (против 5% в контрольной группе). Одновременно с этим в экспе-

риментальной группе наблюдалось резкое сокращение числа воспитанников с низким уровнем интереса – с 50% до 5%. Полученные изменения являются статистически значимыми и подтверждают результативность реализованной системы игровых технологий.

Качественный анализ также выявил положительные изменения:

- повысилась познавательная активность: дети стали задавать больше вопросов о видах спорта, правилах соревнований, известных спортсменах;
- возросла эмоциональная вовлеченность: дети с нетерпением ждали физкультурных занятий и организовывали спортивные игры в свободное время;
- проявилась самостоятельность: воспитанники ЭГ стали чаще самостоятельно инициировать подвижные игры на прогулке, брать на себя роль лидера-организатора.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что системное и комплексное применение игровых технологий является высокоэффективным средством формирования интереса к спорту и физической культуре у детей дошкольного возраста.

На основе полученных данных сформулированы следующие методические рекомендации для педагогов ДОО.

1. Реализация интегративного подхода: необходимо включать игровые технологии во все образовательные области и режимные моменты.

2. Создание обогащенной предметно-пространственной среды: необходимо оборудовать в группе «спортивный уголок» с атрибутами для сюжетно-ролевых игр, дидактическими играми, картотекой подвижных игр, доступным спортивным инвентарем.

3. Обеспечение позитивного эмоционального фона: акцент в игре должен делаться на удовольствии от процесса и личных достижений, а не только на соревновательном результате. Важно поощрять стеснительных и малоподвижных детей, помогая им мягко включиться в игру.

4. Соблюдение принципа постепенности и учета индивидуальных особенностей: необходимо усложнять игровые задания по мере освоения детьми базовых навыков, опираясь на зону ближайшего развития каждого ребенка.

5. Осуществление тесного взаимодействия с семьей: необходимо рекомендовать родителям использовать аналогичные игры в домашних условиях, информировать их об успехах ребенка, организовать совместные спортивные праздники.

Таким образом, предложенная и апробированная система работы доказала свою эффективность и может быть рекомендована к внедрению в практику дошкольных образовательных организаций.

#### *Список литературы*

1. Волошина Л.Н. Играйте на здоровье! Физическое воспитание детей 3–7 лет / Л.Н. Волошина, Т.В. Курилова. – М.: Просвещение, 2021. – 224 с.
2. Завьялова Т.П. Теория и методика физического воспитания и развитие ребенка дошкольного возраста / Т.П. Завьялова, И.В. Стародубцева. – М.: Юрайт, 2022. – 350 с.
3. Савенков А.И. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста / А.И. Савенков. – М.: Юрайт, 2020. – 339 с. EDN RVVQGV

**Улендеева Наталья Ивановна**

канд. пед. наук, доцент

ФКОУ ВО «Самарский юридический институт ФСИН России»

г. Самара, Самарская область

## **АНАЛИЗ ОШИБОК УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПРИ РАБОТЕ В ЭИОС ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос значительной роли анализа ошибок работы в ЭИОС как преподавателей, так и обучающихся, которые формируют представления об успешности использования ЭИОС для повышения эффективности образовательного процесса. Поэтому изучение и классификация ошибок позволяет своевременно проектировать пути решения возникающих проблем, организовать процессы консультирования преподавателей и отвечать на запросы обучающихся по работе в ЭИОС.

**Ключевые слова:** анализ ошибок, электронная информационно-образовательная система, обучающийся, преподаватель, вуз.

Актуальность исследования природы и содержания ошибок участников образовательных отношений при работе в ЭИОС образовательной организации затрагивает современные процессы образования через формирование единых взглядов на использование возможностей систем и программ, допускающих организацию взаимодействия через использования дистанционных образовательных технологий.

По данным доклада о реализации государственной политики в сфере высшего образования и соотвествующего дополнительного профессионального образования за 2024 год, в вузах России с использованием электронного обучения обучалось 2 283,2 тыс. человек, что составляло 50,97% от общего количества студентов [1].

При этом с 2020 года численность студентов, использующих такой формат обучения, выросла в 1,5 раза [1].

По данным исследования РБК, к 2025 году более 70% российских вузов планируют сохранить элементы дистанционного обучения даже после полного снятия всех ограничений.

Представленные данные свидетельствует о том, что преподаватели и обучающиеся современных вузов должны обладать высоким уровнем компетенций, позволяющих им успешно организовывать, реализовывать и использовать образовательный процесс с использованием дистанционных образовательных технологий.

Однако, если современные обучающиеся с младенчества используют мобильные устройства, то некоторым преподавателям данный элемент общения нужен только для выполнения звонков. Поэтому зачастую проявление ошибок преподавателей при использовании возможностей ЭИОС вузов является некоторым барьером для успешности образовательного процесса.

Изучение теоретических источников, касающихся классификации ошибок со стороны преподавателей, позволил сформулировать процессы, которые включают выявление, фиксацию и устранение ошибок в работе функциональных блоков и системы в целом [2].

Среди некоторых ошибок, с которыми сталкиваются пользователи-преподаватели в ЭИОС, Л.В. Неровный, В.В. Киселев отмечают технические сложности, например, плохое качество связи или отсутствие необходимой гарнитуры; учебная нагрузка для обучающихся – выполнение большого объема заданий и тестов, для преподавателей – проверка большого объема выполненных работ студентов и подготовка материалов, заданий, тестов; неудобство использования, например, сложности с навигацией, невозможность работы с ЭИОС на смартфоне, отсутствие индивидуального расписания; отсутствие крайних сроков сдачи ответов на практические задания, что становится причиной конфликтов по линии «преподаватель – студент» из-за нарушения обучающимися сроков сдачи и обвинений с их стороны в адрес преподавателей за отсутствие проверки загруженных не вовремя работ; слабая проработка системы оценки студенческих работ в ЭИОС, когда преподаватели могут не знать, что именно оценивать и как организовать практические занятия, так как многие студенты скачивают ответы из интернета [3; 4].

Подводя вывод о наличии ошибок пользователей-преподавателей ЭИОС вузов, данные ошибки могут быть обусловлены недостаточностью знаний в ИКТ и/или применительно к конкретной LMS-платформе, либо быть следствием некорректной работы самой системы, её непродуманной эргономикой, плохо воспринимаемым интерфейсом [2].

Для своевременного выявления технических сложностей при работе в ЭИОС в литературе обосновываются следующие методы:

- анкетирование. Опрос помогает определить основные трудности и проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся и обучающиеся в учебном процессе, и найти пути их решения [3];
- анализ, синтез, сравнение и обобщение. Эти общенаучные методы используют для изучения структурно-функциональных компонентов ЭИОС, этапов и условий её формирования [5];
- оценка условий созданной ЭИОС. Необходимо проверить, соответствует ли созданная среда требованиям ФГОС, и при необходимости внести изменения в планирование формирования цифровой образовательной среды учебного заведения [6];
- проверка интерфейса. Понятный, логический и красиво оформленный интерфейс облегчает взаимодействие участников обучения в ЭИОС. Важно проверить совместимость интерфейса с браузерами и операционными системами [6].

Анализ некоторых ошибок, с которыми сталкиваются обучающиеся при работе в электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС) вуза показал, что они могут возникать из-за пропуска важной информации (преподаватель старается разнообразить виды информации, и студенты могут не успевать уследить за всем потоком); заимствование выполненных заданий (это приводит к тому, что в дальнейшем студент не может самостоятельно выполнить задание, так как ранее пройденный материал был взят у сокурсника); проблемы с авторизацией (авторизация в ЭИОС может прекращаться через некоторое время, и пользователя «выбрасывает» из системы); сложности с навигацией (один студент может иметь несколько аккаунтов в ЭИОС, что приводит к путанице в системе); отсутствие индивидуального расписания; неработающие кнопки/элементы в ЭИОС (например, при нажатии на «анкетирование» студенту не выдаётся никакая анкета); неудачные электронные курсы (электронные курсы копяются, но по мере их прохождения администратор ЭИОС их не удаляет, не переводит в статус пройденных или не закрывает); слабо проработанные критерии оценки (часто преподаватели не знают, что именно оценивать и как организовать практические занятия, так как многие студенты скачивали ответы из интернета) [3; 7].

Следовательно, решения этих и других проблем необходимо проводить с применением систематического анализа, мониторинга, технического и организационно-методического сопровождения и

трансформации ЭИОС в зависимости от правовых норм, научно-технического прогресса и потребности участников образовательного процесса [3].

**Список литературы**

1. Число обучающихся в вузах с помощью онлайн-формата с 2020 года выросло в 1,5 раза // ТАСС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/24011971> (дата обращения: 19.11.2025).
2. Неровный Л.В. Основы проектирования электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) в образовательной организации / Л.В. Неровный, В.В. Киселев // Человеческий капитал. – 2022. – №5-2(161). – С. 80–95. EDN JUYFOW
3. Маслакова М.В. Опыт и проблемы функционирования электронной информационно-образовательной среды вуза / М.В. Маслакова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2021. – №4(73). – С. 167–177. DOI 10.26105/SSPU.2021.73.4.018. EDN WBDHOK
4. Конфликты при использовании ЭИОС: причины, типология, профилактика // Основы проектирования электронной информационно-образовательной среды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://bstudy.net/1014395/informatika/konflikty\\_ispolzovaniia](https://bstudy.net/1014395/informatika/konflikty_ispolzovaniia) (дата обращения: 19.11.2025).
5. Формирование электронной информационно-образовательной среды вуза: интеракция, развитие профессионального мышления, управление [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://atoom.ru/ru/articles/formirovanie-elektronnoj-informatsionno> (дата обращения: 19.11.2025).
6. Электронная образовательная среда: структура, принципы, проблемы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gb.ru/blog/elektronnaya-obrazovatel'naya-sreda/> (дата обращения: 19.11.2025).
7. Кириллова О.А. Положительное и отрицательное влияние электронной информационно-образовательной среды на учебный процесс / О.А. Кириллова, В.Е. Евдокимова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/26PDMN519.pdf> (дата обращения: 19.11.2025). EDN OUQSVS

**Федорова Светлана Николаевна**

Заслуженный работник образования Республики Марий Эл,  
д-р пед. наук, профессор  
**Федоров Олег Николаевич**  
магистрант

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»  
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** в статье рассмотрена сущность, виды цифровых образовательных ресурсов и их значимость в технологической подготовке будущих педагогов системы дополнительного образования. Раскрыта суть технологической подготовки будущих педагогов дополнительного образования и представлены результаты ее диагностики по разным методикам (анкета на знание технологий дополнительного образования, тест по педагогической технологии, практические задания по решению профессиональных задач).

**Ключевые слова:** цифровые образовательные ресурсы, технологическая подготовка, педагог, дополнительное образование.

Развитие новых информационных технологий дает широкую возможность для изобретения новых методов и методик в образовании, повышая, тем самым, его качество, а также, открывает широкие возможности для научного поиска. Современный образовательный процесс требует, в частности, использования цифровых образовательных ресурсов, под которыми подразумеваются электронные материалы, включающие текстовые документы, видео- и аудиоматериалы, интерактивные задания и инструменты оценки знаний, для поддержки и организации учебной деятельности. Можно сказать, что под цифровыми образовательными ресурсами «понимается любая информация образовательного характера, сохраненная на цифровых носителях» [1, с. 135].

Цифровые образовательные ресурсы обладают определенными достоинствами по сравнению с традиционными учебными материалами, способствуя повышению гибкости и доступности образования. Можно выделить такие достоинства цифровых образовательных ресурсов, как их *мобильность*, а именно наличие доступа к необходимому материалу в нужный момент; *доступность* в связи с развитием компьютерных технологий; *адекватность* уровню развития современных научных знаний. Использование цифровых образовательных ресурсов способствует решению проблемы постоянного обновления информационного материала, при помощи цифровых образовательных ресурсов осуществляется постоянный контроль знаний в процессе компьютерного тестирования и др. Использование цифровых образовательных ресурсов стало привычной практикой и для преподавателей, и для обучающихся.

При подготовке будущих педагогов дополнительного образования можно использовать такие цифровые образовательные ресурсы, как:

- электронные учебники, например, Золотарева А.В., 2020 [2];
- онлайн-курсы (например, «Педагогика дополнительного образования детей и взрослых: организационно-педагогическое сопровождение образовательной и досуговой деятельности» (542ч);
- мультимедийные презентации (Методические рекомендации «Разработка мультимедийных учебных презентации педагогом дополнительного образования»);
- виртуальные лаборатории («VirtuLab», «ChemCollective», «PhET», «Labster», «ProgramLab», «VR Chemistry Lab», «Star (Mit);
- цифровые помощники и другие цифровые инструменты, которые позволяют решать задачи эффективной профессиональной подготовки [4].

Нами было проведено исследование для выявления эффективности использования цифровых образовательных инструментов в технологической подготовке будущих педагогов дополнительного образования.

Прежде всего, отметим, что под технологической подготовкой будущих педагогов дополнительного образования мы понимаем совокупность знаний, умений и навыков, которые являются базовыми в их обучении, и которые они способны применить на практике, выполняя ту или иную работу, свойственную их профессии. Технологическая подготовка с одной стороны – это интегральный критерий качества профессионального обучения, профессиональной деятельности, а с другой – свойство личности, для которой характерны высокое качество выполнения трудовых функций, культура труда и межличностных коммуникаций, умение инициативно и творчески решать профессиональные проблемы, а также владение многоплановыми аспектами деятельности, готовность к предприимчивости и принятию управленческих решений, к адаптации в новых условиях деятельности. Цель технологической подготовки – овладение будущими педагогами дополнительного образования современными технологиями, а также формирование их технологической культуры, «которая подразумевает высокий уровень сформированности педагогического мастерства (или компетентности) и развитое технологическое мышление» [3, с. 39].

Исходный уровень технологической подготовки будущих педагогов дополнительного образования выявлялся по трем методикам:

- анкета на знание технологий дополнительного образования (20 вопросов на самооценку технологической подготовленности);
- тест по педагогической технологии (50 открытых и закрытых вопросов с вариантами ответов по используемым в дополнительном образовании педагогическим технологиям);
- практические задания по решению профессиональных задач (составить список качеств идеального педагога дополнительного образования, определить 10 проблем, затрудняющих работу педагога дополнительного образования и др.).

*Анализ результатов исследования.*

В результате исследования каждый студент набрал определенное количество баллов по каждой методике, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики студентов экспериментальной группы

Студент	Методика №1	Методика №2	Методика №3
01	59 баллов – высокий уровень	15 баллов – низкий уровень	10 б – низкий уровень
02	57 баллов – высокий уровень	26 баллов – низкий уровень	8 б – низкий уровень
03	52 балла – высокий уровень	45 баллов – средний уровень	12 б – низкий уровень
04	49 баллов – средний уровень	23 балла – низкий уровень	5 б – низкий уровень
05	54 балла – высокий уровень	34 балла – средний уровень	2 б – низкий уровень
06	54 балла – высокий уровень	18 баллов – низкий уровень	18 б – низкий уровень
07	56 баллов – высокий уровень	48 баллов – средний уровень	8 б – низкий уровень
08	53 балла – высокий уровень	34 балла – средний уровень	11 б – низкий уровень
09	55 баллов – высокий уровень	44 балла – средний уровень	8 б – низкий уровень
10	59 баллов – высокий уровень	25 баллов – низкий уровень	4 б – низкий уровень
11	54 балла – высокий уровень	32 балла – средний уровень	12 б – низкий уровень
12	56 баллов – высокий уровень	14 баллов – низкий уровень	7 б – низкий уровень
13	44 балла – средний уровень	19 баллов – низкий уровень	3 б – низкий уровень
14	58 баллов – высокий уровень	27 баллов- низкий уровень	9 б – низкий уровень
15	53 балла – высокий уровень	12 баллов- низкий уровень	22 б – низкий уровень

Полученные нами результаты показали преобладание среднего и низкого уровней технологической подготовки будущих педагогов дополнительного образования, что свидетельствовало о необ-

ходимости проведения с ними формирующей работы с использованием современных технологий, в том числе, цифровых образовательных ресурсов.

**Список литературы**

1. Григорьев С.Г. Рекомендации по эффективному формированию информационных ресурсов образовательных порталов / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, Г.А. Краснова // Интернет-порталы: содержание и технологии. – М.: Просвещение, 2005. – С. 134–166.
2. Золотарева А.В. Методика преподавания по программам дополнительного образования детей: учебник и практикум для вузов / А.В. Золотарева, Г.М. Криницкая, А.Л. Пикина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 315 с. EDN GEGLBW
3. Махотин Д.А. Технологическая подготовка педагога / Д.А. Махотин // Вестник Московского университета МВД России. – 2009. – №8. – С. 38–39. EDN KYUCCR
4. Федорова С.Н. Использование цифрового помощника в развитии мотивов профессиональной деятельности у будущих педагогов / С.Н. Федорова, Н.Д. Голикова // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – №4(139). – С. 93–108. DOI 10.20232/1813-145X-2024-4-139-93. EDN GURJES

**Хазова Снежана Александровна**  
д-р пед. наук, профессор

**Сычева Анастасия Игоревна**  
студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РЕСУРСНОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ

**Аннотация:** в статье анализируются современные подходы к ресурсному обеспечению проектной деятельности в средних общеобразовательных школах в соответствии с ФГОС. Рассматриваются виды ресурсов – кадровые, материально-технические, цифровые и нормативно-правовые, – а также их роль в организации исследовательских и творческих проектов учащихся. Особое внимание уделяется интеграции ИКТ, сетевому взаимодействию образовательных организаций и созданию инфраструктуры для поддержки проектной работы, что способствует развитию метапредметных умений и мотивации школьников.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, финансовые ресурсы, методическое сопровождение.

Проектная деятельность становится неотъемлемой частью образовательного процесса в современных школах. Она позволяет ученикам развивать критическое мышление, навыки решения проблем и командной работы, что способствует формированию ключевых компетенций, необходимых для успешной адаптации в условиях быстро меняющегося мира. Однако эффективное внедрение проектов требует комплексного подхода к ресурсному обеспечению учебного процесса.

Современные образовательные стандарты предъявляют высокие требования к качеству подготовки школьников. Для реализации новых подходов необходимы современные учебные программы, инновационные методики преподавания, соответствующее техническое оснащение учебных заведений и подготовленные кадры учителей, способные организовать проектную работу учащихся.

Особое внимание уделяется развитию цифровой грамотности и созданию условий для внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Использование цифровых ресурсов расширяет возможности учеников для самостоятельного исследования, анализа информации и представления результатов своей работы. Поэтому важно обеспечить доступ к качественным цифровым ресурсам, специализированным программам и инструментам, позволяющим эффективно организовать учебную деятельность в рамках проекта [1].

Кроме того, успешная реализация проектов зависит от наличия квалифицированных педагогов, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями. Это предполагает проведение регулярных курсов повышения квалификации, организацию семинаров и тренингов, направленных на развитие навыков организации проектной деятельности.

Основные направления ресурсного обеспечения проектной деятельности: материально-техническое обеспечение, информационное обеспечение, кадровое обеспечение, финансовое обеспечение.

Одним из важнейших аспектов ресурсного обеспечения является материально-техническая база школы. Современная школа должна располагать оборудованием, необходимым для осуществления проектных работ различного уровня сложности. К таким ресурсам относятся компьютеры, интерактивные доски, мультимедийные проекторы, лаборатории и мастерские для исследовательской и практической деятельности. Кроме того, важным элементом являются специальные помещения для групповых занятий, где ученики могли бы свободно обмениваться мнениями, проводить экспери-



менты и презентации своих проектов. Важно также создать условия для дистанционного взаимодействия участников проекта посредством специализированных платформ и сервисов.

Информационная поддержка проектной деятельности включает предоставление учащимся широкого спектра учебно-методической литературы, электронных пособий, справочников и баз данных. Особое значение имеет создание специальных библиотек проектов, каталогов и картотек, содержащих лучшие образцы выполненных проектов, методические разработки и инструкции по проведению исследований [2]. Важно отметить роль цифровых образовательных ресурсов, таких как онлайн-курсы, вебинары и дистанционные консультации преподавателей-экспертов. Эти инструменты позволяют расширить границы традиционного образования, вовлечь большее количество детей в активную творческую деятельность и повысить уровень мотивации к обучению.

Реализация качественной проектной деятельности невозможна без компетентных кадров. Учителю необходима подготовка, включающая знания и умения планирования, организации и оценки проектной деятельности. Повышение профессиональной компетенции должно происходить регулярно, чтобы педагоги успевали адаптироваться к новым условиям и требованиям современного образования.

Эффективной формой профессионального роста является участие в стажировках, конференциях и профессиональных сообществах, где учителя могут поделиться своим опытом, обсудить возникающие трудности и предложить новые идеи. Регулярное повышение квалификации обеспечивает устойчивость педагогического коллектива и улучшает качество проводимых проектов.

Финансирование образовательной сферы играет ключевую роль в обеспечении всех вышеперечисленных направлений. Государственное финансирование дополняется привлечением внебюджетных средств, спонсорской помощи и грантов. Необходимо стремиться к сбалансированному распределению финансовых потоков, обеспечивающему равные возможности для всех школ независимо от региона расположения. Помимо государственных мер поддержки, важную роль играют инициативы родителей и общественных организаций, направленные на поддержку школьного проекта. Привлечение добровольцев и наставников из числа представителей бизнеса и науки способно значительно обогатить образовательный процесс и повысить эффективность мероприятий.

Также важной составляющей успеха является интеграция межпредметных связей и привлечение дополнительного образования. Многие проекты выходят за рамки классно-урочной системы, охватывая весь спектр наук и искусств. Именно такая интегративная форма помогает школьникам.

Регулярная оценка результатов внедрения новых подходов к ресурсам позволяет своевременно выявлять недостатки и разрабатывать меры по их устранению. Одним из эффективных инструментов оценки является проведение анкетирования среди учащихся и преподавателей, сбор обратной связи от родителей и общественных организаций [3].

Также целесообразно внедрять механизмы мониторинга исполнения бюджетов школьных проектов, проводить аудиты использования выделенных средств. Такие мероприятия помогают избежать неэффективных трат и способствуют повышению прозрачности финансовой отчетности.

Развитие информационно-коммуникационных технологий открывает новые горизонты для проектирования образовательных процессов. Будущие тенденции будут связаны с использованием виртуальной реальности, облачных сервисов, искусственного интеллекта. Эти технологии позволяют создавать более гибкую среду для обучения, расширять границы традиционного урока, формировать инновационную культуру обучения.

#### **Список литературы**

1. Зверева Е.В. Основные подходы и методы в управлении материально-техническими ресурсами проекта / Е.В. Зверева, С.А. Качмала // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2025. – №5(123) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-i-metody-v-upravlenii-materialno-tehnicheskimi-resursami-proekta> (дата обращения: 24.11.2025).
2. Исаханова О.Г. Повышение качества дополнительного образования через системное внедрение технологии творческой проектной деятельности / О.Г. Исаханова // Педагогическая перспектива. – 2025. – №1(17) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kachestva-dopolnitelnogo-obrazovaniya-cherez-sistemnoe-vnedrenie-tehnologii-tvorcheskoy-proektnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 24.11.2025).
3. Современные подходы к умственному и трудовому воспитанию школьников через побуждение у них интереса к проектной деятельности, 3d-моделированию, роботостроению (из опыта работы) / Н.В. Краснокутский, В.Л. Холод, А.Н. Понеделько [и др.] // Поволжский педагогический вестник. – 2022. – №2(35) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-umstvennomu-i-trudovomu-vospitaniyu-shkolnikov-cherez-pobuzhdenie-uh-nih-interesa-k-proektnoy-deyatelnosti-3d> (дата обращения: 20.11.2025).

## ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация:** в статье раскрыты основные проблемы и пути организации образовательного предпринимательства в системе общего и высшего образования в рамках национального проекта «Молодежь и дети». Описаны преимущества интеграции общего и высшего образования по формированию предпринимательских компетенций у обучающихся. Педагогическими условиями данной интеграции является создание единого образовательного пространства, творческой среды и учебно-методического комплекса. Реализация образовательного предпринимательства включает: программу урочной и внеурочной деятельности, создание сетевого взаимодействия школа-вуз, подготовку педагогического коллектива по созданию предпринимательской атмосферы в школе.

**Ключевые слова:** образовательное предпринимательство, интеграция, общее образование, высшего образование, предпринимательские компетенции, матрица *EntreComp*.

Анализ мировых исследований в области предпринимательства отмечают, что раннее предпринимательское образование в школе (BSE) является фактором ранней предпринимательской активностью (TEA) в обществе. Соответственно высокий индекс BSE и TEA является фактором экономического развития страны на основе эффективной организации образовательного предпринимательства в условиях интеграции общего и высшего образования.

С 1 января 2025 года в России реализуется национальный проект «Молодежь и дети» [3] в соответствии с Указом Президента РФ от 7 мая 2024 года №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [4], который направлен на создание условий по развитию талантов и самореализации подрастающего поколения. Данный национальный проект включает в область образовательного предпринимательства следующие мероприятия: всероссийский предпринимательский урок для школьников, всероссийские форумы по развитию деловой среды для молодежи, проект «Маркет молодых» для молодых предпринимателей, бизнес-миссии по созданию международного рынка, премия «Молодой предприниматель России».

Образовательная модель формирования предпринимательских компетенций у подрастающего поколения состоит из трех частей: генерация и оценка идей, управление ресурсами и организация деятельностью. Модель соотносится с универсальной матрицей *EntreComp*, которая включает алгоритм деятельности человека от рождения идеи до ее оценки воплощения. Матрица *EntreComp* включает три компонента предпринимательских действий: идеи (выявление возможностей, креативность и видение), ресурсы (инициативность, мотивация, управление ресурсами) и деятельность (планирование, адаптивность, взаимодействие). Такой алгоритм действий соотносится с образовательным процессом в работе на проекте или организацией школьного мероприятия.

Самостоятельность является основой любых предпринимательских действий. Соответственно создание образовательной предпринимательской среды в школе осуществляется в процессе активизации у учащихся инициативности, ответственности, способности адекватно оценивать риски и учиться на ошибках. Именно эти навыки будут необходимы выпускникам в будущей профессиональной деятельности в области предпринимательства [1, с. 116].

Образовательное предпринимательство детей и молодежи в процессе интеграции общего и высшего образования имеет ряд преимуществ:

- 1) развитие критического и креативного мышления в процессе участия совместных предпринимательских проектах, формирующих способность самостоятельно анализировать ситуации, принимать нестандартные решения проблем;
- 2) формирование soft skills компетенций школьников в процессе командной работы и развития у них лидерских качеств и эмоционального интеллекта, которые становятся фактором успеха для участия в олимпиадах, конкурсах и любых других профориентационных мероприятий системы школа-вуз;
- 3) практикоориентированное участие школьников в создании реальных бизнес-проектов с участием наставников и адептов вуза, что значительно позволяет повысить мотивацию и вовлеченность в такую деятельность, развивая прикладные профессиональные навыки;
- 4) обучение финансовой и цифровой грамотности у подрастающего поколения с учетом требований цифровой экономики и управлением финансовыми ресурсами, инвестициями и планированием бюджетом с применением цифровых образовательных платформ;
- 5) повышение мотивации и ответственности школьников в процессе участия в программах «Старт карьеры и профессиональный рост», способствуя приобретению опыта по реализации идей и решений в проектах, увеличивая шансы на трудоустройство и карьерный рост в будущем.

Интеграция системы общего и высшего образования по организации образовательного предпринимательства обучающихся осуществляется в процессе создания следующих педагогических условий:

- создание единого образовательного пространства по формированию предпринимательских компетенций и действий;
- создание единой творческой среды, которая обеспечивает возможность самореализации каждому обучающемуся;
- создание учебно-методического комплекса обучения школьников по программам дополнительных социально-экономических и предпринимательских курсов [5, с. 120].

В соответствии с внедрением данных педагогических условий в системе школа-вуз могут быть созданы классы с углубленным изучением экономики и основ предпринимательской деятельности [2, с. 221], включением дополнительных разделов по развитию предпринимательского потенциала школьников на предметах учебного плана: История экономики, Обществознание и право, Деловая английская и др.

Творческая среда системы школы-вуз представлена созданием дополнительных центров образовательного предпринимательства: «Школа лидерства», «Школа юного предпринимателя», «Школа социально-экономических проектов» и др.

Таким образом, реализация образовательного предпринимательства в условиях интеграции общего и высшего образования должна включать:

1) программу и единую образовательную среду, которая ориентирует школьников на обучение раннему предпринимательству. Изучение курсов по раннему предпринимательству строится от простых примеров к сложным практикоориентированным задачам по формированию следующих видов грамотностей: финансовая, цифровая, правовая, продуктивная и проектная. Обязательной частью программ является внеурочная деятельность: конкурсы и олимпиады по предпринимательству, кейс-чемпионаты, бизнес-инкубаторы, коворкинг-клубы, встреча с предпринимателями города и др.;

2) руководство школы и вуза создают сетевое взаимодействие и подготовку площадки для взаимодействия всех участников программы в процессе создания безопасной и гомогенной социальной среды по развитию гибких предпринимательских навыков, поддержку предпринимательской инициативы и участие в проектах;

3) учительско-преподавательский состав образовательных учреждений, направленный на сопровождение и поддержку формирования предпринимательских компетенций у детей и молодежи. Именно проактивное участие учителей создает предпринимательскую атмосферу в школе, передавая энергию и дух предпринимательства школьникам.

Ранее образовательное предпринимательство является важным требованием подготовки подрастающего поколения к будущей профессиональной деятельности в условиях активного развития цифровой экономики. Формирующиеся предпринимательские компетенции у школьников позволяют быстрее адаптироваться к быстро меняющимся требованиям в мире и стать более уверенным и инициативным гражданином общества.

#### **Список литературы**

1. Бовкун Н.В. Молодёжное предпринимательство как образовательный тренд: интеграция в школьные индивидуальные проекты / Н.В. Бовкун, С.С. Хромова // Научные инициативы молодежи: взгляд в будущее: сборник статей Международной научно-практической конференции (Петрозаводск, 27 мая 2025 г.). – Петрозаводск: Новая Наука, 2025. – С. 116–124. EDN LMAPYD
2. Казначеева С.Н. Трудовой потенциал образовательной организации в повышении качества образовательного предпринимательства / С.Н. Казначеева, И.Б. Бичева, О.В. Юдакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №87–2. – С. 221–223. EDN CJYOTL
3. Национальный проект «Молодёжь и дети» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/rugovclassifier/914/about/> (дата обращения: 01.11.25).
4. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» от 7 мая 2024 года №309 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542/page/1> (дата обращения: 01.11.25).
5. Шпилева А.А. Формирование механизма управления государственной образовательной политикой развития молодежного предпринимательства / А.А. Шпилева // Экономика строительства. – 2024. – №3. – С. 120–123. EDN OFSPDN

*Шакирова Елена Александровна*  
магистрант  
ГАОУ ВО «Московский городской  
педагогический университет»  
г. Москва

*Научный руководитель*  
*Павлова Надежда Петровна*  
канд. пед. наук, доцент  
НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»  
г. Москва

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ**

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема успешной социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья посредством развития их коммуникативных навыков. В ней обсуждаются трудности, с которыми сталкиваются такие дети, и приводятся рекомендации по использованию адаптированных игровых методик в инклюзивном образовательном процессе. Автор подчеркивает важность дифференцированного подхода, активного участия педагогов и семьи для формирования как вербальных, так и невербальных компонентов общения, что необходимо для эффективного взаимодействия и адаптации детей в обществе.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образования, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), коммуникативные умения, дидактические игры.*

Успешная социализация и интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в общество невозможны без развития базовых навыков общения. В этой связи поиск эффективных педагогических средств для развития коммуникативных умений приобретает особую значимость. Коммуникативные умения выступают фундаментом для учебной деятельности и социального взаимодействия младших школьников. Для детей с ограниченными возможностями здоровья их формирование сопряжено с дополнительными трудностями, обусловленными спецификой нарушений. Поэтому реализация требований стандартов в части коммуникативного развития требует разработки специальных подходов, учитывающих особенности данной категории обучающихся [2].

Коммуникативные умения представляют собой комплекс навыков, включающих вербальные (говорение и слушание) и невербальные компоненты (понимание эмоций, жестов и мимики). Социальные нормы взаимодействия также являются важной частью этих умений. Исследования определяют коммуникативные умения как «осознанные действия, позволяющие правильно строить поведение в обществе и управлять им в соответствии с задачами общения», что подчеркивает их отличия от инстинктивных реакций [1].

Такие исследователи, как Г.Г. Кравцов, М.И. Лисина, В.А. Петровский, А.Г. Рузская, Е.Е. Шулешко в своих работах пишут о значении сформированности коммуникативных умений на этапе перехода ребенка к школьному обучению, когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастной тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно развитие коммуникативности является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования [3].

Младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья имеют специфические дефициты в коммуникативной сфере, проявляющиеся в ограниченном словарном запасе, что затрудняет выражение мыслей и потребностей. У детей возникают сложности с пониманием подтекста и прагматическим аспектом речи, включая поддержание диалога. Эти трудности приводят к неадекватным коммуникативным реакциям и неспособности осознать свои отношения с окружающими, создавая барьеры в социальном взаимодействии и адаптации к учебной среде [2].

Коммуникативные трудности у младших школьников с ОВЗ часто приводят к развитию вторичных нарушений. Социальная изоляция возникает из-за непонимания социальных норм и неспособности устанавливать контакты со сверстниками. Низкая учебная мотивация связана с трудностями восприятия учебного материала и участия в коллективных работах, что негативно сказывается на общем развитии личности. При речевом дизонтогенезе наблюдается сниженная способность к восприятию и имитации речевых образцов, что ограничивает творческое использование языка и приводит к эмоционально-волевым расстройствам, таким как повышенная тревожность и снижение самооценки [2].

Игровая деятельность является естественной средой для развития коммуникативных умений у младших школьников с ОВЗ. В процессе игры создаются безопасные условия для моделирования социальных ситуаций, что позволяет детям осваивать новые способы взаимодействия без риска негативных последствий. Ученик становится активным участником коммуникативной деятельности, имея возможность планировать свои действия, выбирать партнера и способ общения. Игровая среда способствует формированию отношений, таких как дружба и партнерство, и обеспечивает социаль-

ную адаптацию через освоение ролей. Таким образом, игра создает оптимальные условия для развития вербальных и невербальных навыков общения [3].

Механизмы игрового воздействия включают мотивационную активацию, которая стимулирует познавательную активность детей с ОВЗ. Игровые ситуации вызывают естественный интерес и желание участвовать в коммуникации. Эмоциональное вовлечение снижает тревожность и способствует раскрепощению в процессе общения. Это особенно важно для младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, испытывающих трудности в социальном взаимодействии. Формирование обратной связи в игровом взаимодействии позволяет корректировать коммуникативные действия. Дети получают возможность оценить реакцию партнеров на свои высказывания и поступки. В игре осуществляется развитие речевой культуры ребенка. Одновременно происходит личностное развитие и творческое саморазвитие учащихся. В игровом процессе развивается система коммуникативных отношений [3].

Дидактические, сюжетно-ролевые и подвижные игры обладают дифференцированным потенциалом для коррекции различных аспектов коммуникативных умений. Дидактические игры способствуют развитию речевых навыков и обогащению словарного запаса. Сюжетно-ролевые игры позволяют отрабатывать социальные нормы и правила взаимодействия. Подвижные игры формируют невербальные средства общения и навыки совместной деятельности [3].

Критерии отбора игровых технологий учитывают возрастные особенности младших школьников с ОВЗ, соотнося сложность игры с их когнитивными возможностями и уровнем речевого развития. Индивидуальные коммуникативные дефициты требуют дифференцированного подхода к выбору методов работы. Такой подход, принимающий во внимание личностные особенности детей (темперамент, социализация, семейные отношения), позволяет каждому ученику овладеть компонентами коммуникативной компетенции на разных уровнях, не ниже базового, в зависимости от их способностей [3]. Такой подход обеспечивает эффективность игровых технологий в развитии коммуникативных умений.

Учащиеся с ОВЗ нуждаются в адаптации игровых технологий через упрощение правил и продление игровых сессий. Сложные инструкции заменяются пошаговыми объяснениями с наглядными демонстрациями. Исследования показывают, что дробление задач на подэтапы снижает фрустрацию и поддерживает интерес. Особое внимание уделяется формированию эмоционально-оценочной лексики, что помогает выражать чувства в коммуникации. Сюжетно-ролевые игры с упрощенными диалогами способствуют отработке вежливых форм общения. Увеличение времени на выполнение заданий позволяет лучше осмысливать коммуникативные задачи и формировать адекватные речевые реакции. Систематическое использование игр с эмоционально-оценочной лексикой расширяет возможности детей с ОВЗ для выражения своих отношений. Адаптированные игровые сессии становятся эффективным инструментом для обогащения их коммуникативного опыта.

Игровые технологии значительно способствуют развитию лексико-грамматического строя речи у младших школьников с ОВЗ. Специальные игровые ситуации, моделирующие реальные коммуникативные контексты, активизируют речевые функции в непринужденной обстановке и помогают усваивать новые слова и грамматические конструкции. Это повышает мотивацию к речевой деятельности и снижает психологический барьер. Моделирование социальных ситуаций способствует освоению речевых норм и применению вербальных средств для выражения мыслей в соответствии с игровой ролью. Игровая деятельность развивает навыки диалогической речи и адаптации высказываний к конкретным ситуациям. Систематическое использование речевых игр закрепляет лексические единицы и грамматические структуры, улучшая точность и правильность устной речи учащихся [4].

Театрализованные игры являются эффективным инструментом для развития просодических компонентов речи и невербальных средств коммуникации у младших школьников с ОВЗ. В инсценировках дети учатся контролировать силу голоса, темп речи и интонацию, что важно для просодической стороны речи. Разыгрывание ролей помогает отрабатывать мимику, жесты и другие невербальные сигналы, необходимые для полноценной коммуникации и социального взаимодействия. Театрализованная деятельность формирует умения использовать невербальные средства общения и обмениваться чувствами и эмоциями с партнерами [4]. Дети учатся выражать эмоции с помощью мимики и пантомимики, что помогает лучше понимать чувства других и адекватно на них реагировать, развивая эмпатию и социальную компетентность. Регулярное использование театрализованных игр в образовательном процессе способствует комплексному развитию коммуникативных способностей. Совершенствование просодики речи и отработка невербальных компонентов общения обеспечивают целостное формирование коммуникативных навыков. Дети учатся синхронизировать вербальные и невербальные средства для точной передачи смысла и эмоций, что помогает преодолеть коммуникативные трудности, характерные для младших школьников с ОВЗ [3].

Дифференциация игровых форм направлена на коррекцию конкретных коммуникативных трудностей. Индивидуальные игры позволяют отрабатывать навыки без давления со стороны сверстников. Они эффективны для начального этапа формирования умений у детей с выраженными нарушениями. Парные формы способствуют развитию диалогической речи и взаимодействия в малой группе. Групповые игры создают условия для сложных форм кооперации и социальной интеграции [3].

Педагог играет ключевую роль в организации игрового процесса, создавая коммуникативные ситуации для младших школьников с ОВЗ. Он разрабатывает игровые сценарии, активизирующие вербальное и невербальное взаимодействие, и обеспечивает психологически безопасную среду, снижая тревожность детей. Это позволяет учащимся проявлять инициативу без страха ошибки. Эмоциональная поддержка педагога способствует формированию уверенности в коммуникативных возможностях детей. Он оперативно реагирует на трудности взаимодействия, корректируя поведение участников и поощряя конструктивное общение. Систематическое наблюдение за развитием коммуникативных умений позволяет оценивать прогресс и корректировать игровые методики. Демократический стиль педагогической деятельности предполагает сотрудничество и вовлечение всех участников, что способствует признанию роли учащихся в процессе взаимодействия. Такой подход вдохновляет детей на творчество и инициативу, создавая условия для их самореализации [5; 6].

Систематическое вовлечение родителей в домашние игровые практики обеспечивает закрепление коммуникативных навыков, сформированных в образовательной среде. Выполнение игровых упражнений в семейном кругу способствует переносу приобретенных умений в естественные условия общения [7]. Это позволяет детям с ОВЗ адаптировать коммуникативные стратегии к различным жизненным ситуациям. Семейная игровая деятельность создает дополнительные возможности для отработки навыков в неформальной обстановке [8].

Игровая деятельность как естественная форма активности обладает уникальным потенциалом для преодоления барьеров и обеспечивает безопасную среду для коммуникативного развития. Она эффективно формирует коммуникативные навыки, моделируя социальные ситуации и развивая вербальные и невербальные компоненты общения. Адаптированные игровые технологии необходимы для работы с учащимися с ОВЗ в инклюзивном образовании, так как они улучшают вербальные умения и развивают невербальные каналы общения. Совместная работа педагогов и семей создает единую развивающую среду, усиливающую формирующее воздействие. Регулярное использование адаптированных игр способствует развитию коммуникативных умений и улучшает социальную интеграцию детей с ОВЗ, снижая их изоляцию [3; 4; 7].

Социализация и интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) требуют внимания к развитию их коммуникативных умений, которые важны для успешного учебного процесса. Игровая деятельность является эффективным инструментом для преодоления трудностей, создавая безопасную среду для освоения социальных навыков. Адаптированные игровые технологии способствуют развитию вербальных и невербальных навыков общения, а педагог играет ключевую роль в организации процесса и поддержке детей. Вовлечение родителей усиливает эффект обучения. Таким образом, игровые технологии в инклюзивном образовании способствуют развитию коммуникативных умений, социальной интеграции и снижению изоляции детей с ОВЗ, формируя уверенность в себе и готовность к взаимодействию.

#### *Список литературы*

1. Башмакова А.Р. Особенности обучения навыкам вербальной коммуникации младших школьников с расстройствами аутистического спектра / А.Р. Башмакова // Гуманитарный научный вестник. – 2024. – №1. – С. 7–13. DOI 10.5281/zenodo.10646760. EDN WDSBLP
2. Виндер В.Д. Развитие у нормотипичных старших дошкольников готовности к взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья / В.Д. Виндер, С.А. Татарникова // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции (г. Орехово-Зуево, 2023 г.). – Орехово-Зуево: РИО ГГТУ, 2023. – С. 7–11. EDN GIGYRZ
3. Карталова Е.А. Использование игровых технологий в обучении детей с ОВЗ / Е.А. Карталова, Е.Д. Ефимова // Инновационная наука. – 2020. – №7. – С. 62–65. EDN KTXVRQ
4. Кондрашина В.В. Коммуникативные барьеры в современной образовательной практике / В.В. Кондрашина // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2021. – Т. 10. №1А. – С. 113–122. DOI 10.34670/AR.2021.25.12.015. EDN UUVBDB
5. Мовкебаева З.А. Развитие речи детей раннего возраста: особенности подготовки специальных педагогов / З.А. Мовкебаева, А.Ы. Ермагамбет // Педагогикалык ғылымдар сериясы. – 2024. – №2. – С. 105–114.
6. Павлова Н.П. Взаимодействие педагогов и обучающихся на уроках как фактор повышения качества образования и формирования творческой личности / Н.П. Павлова // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. Памяти академика РАО Л.Н. Боголюбова: сборник научных статей / под ред. А.А. Сорокина. – М.: Книгодел, 2018. – Т. 2. Вып. V. – С. 78–83. EDN YPGDRB
7. Павлова Н.П. Современный ребенок – показатель социального статуса семьи / Н.П. Павлова, Е.В. Ломтева // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 07 апреля 2017 г.) / ред.-сост. А.И. Савенков. – М.: Перо, 2017. – С. 257–263. EDN ZDYPRZ
8. Санина С.П. Коммуникативные трудности в обучении младших школьников / С.П. Санина, М.Д. Расторгуева // Психологическая наука и образование. – 2023. – №5. – С. 142–153. DOI 10.17759/pse.2023280511. EDN QXKRWE

DOI 10.31483/r-152468

## РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация:** в статье рассматривается комплексная проблема начального языкового образования, связанная с использованием технологий, способствующих как стимулированию учебной деятельности, так и речевому развитию учащихся. Автор в этой связи анализирует возможности таких образовательных технологий, как проблемное обучение, игровое обучение, создание ситуации успеха и организация учебного сотрудничества. В статье раскрываются методические аспекты организации речевой работы на уроках русского языка в начальной школе с использованием указанных технологий, приводится описание соответствующих видов заданий, методов и приемов.

**Ключевые слова:** начальная школа, уроки русского языка, речевое развитие, мотивация учебной деятельности, технология обучения.

Сегодня ни у кого не вызывает сомнений, что школа призвана не только передавать знания, но и формировать у учащихся способность к самостоятельной деятельности учения, протекающей в формах учебного сотрудничества и общения. Одним из ключевых направлений достижения этой цели является целенаправленная работа по развитию речи, которая органично сочетается с формированием способов учебной коммуникации. В начальной школе педагогу необходимо не просто обучать правилам грамматики и орфографии, но и приобщать детей к богатствам родного языка, формировать у них потребность в точном, выразительном и этичном речевом поведении.

Особую остроту проблема развития речи приобретает в начальной школе, поскольку именно здесь закладываются основы, определяющие успешность дальнейшего обучения. Недостаточный уровень речевого развития выпускника начальной школы может стать серьёзным препятствием на пути к освоению программ старшей школы, где возрастает объём и сложность учебного материала, требующего высокой степени абстрактного мышления и способности к логическому изложению мыслей. В этой связи особую значимость приобретает своевременное и систематическое формирование у младших школьников навыков как устной, так и письменной речи.

Практика школьного обучения свидетельствует о том, что традиционные формы организации речевой работы, такие как фронтальный опрос, механическое воспроизведение готовых образцов, шаблонные упражнения на восстановление текста или составление предложений по опорным словам, зачастую не обеспечивают достаточной включённости учащихся в процесс учебной коммуникации. В результате, речевая работа воспринимается детьми как формальная обязанность, лишённая личного смысла и эмоциональной насыщенности, что не способствует ни формированию устойчивых речевых навыков, ни развитию внутренней мотивации к учению. В связи с этим в современной методике преподавания русского языка всё большее значение приобретает интеграция технологий мотивации учебной деятельности в структуру речевой работы, что позволяет преодолеть пассивность учащихся, активизировать их речевую и мыслительную деятельность и создать условия для целостного, творческого и осознанного овладения родным языком.

Методика построения речевой работы на уроках русского языка в начальных классах с использованием мотивирующих технологий представляет собой сложную, системно организованную педагогическую стратегию, направленную на то, чтобы сделать речевую деятельность значимой, интересной и доступной для каждого ребёнка. В этом контексте ключевую роль играют такие мотивирующие технологии, как проблемное обучение, проектная деятельность, игровая деятельность, создание ситуации успеха и обучение в сотрудничестве. Каждая из них способна внести в речевую работу определённый эмоционально-смысловой заряд и стимулировать внутреннюю учебную мотивацию у школьников.

Технология проблемного обучения нашла обоснование в трудах таких учёных, как Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и другие. Суть данной технологии на уроке русского языка заключается в создании такой учебной ситуации, в которой учащиеся сталкиваются с речевым или языковым противоречием, требующим поиска решения. В отличие от традиционного подхода, проблемное обучение побуждает детей к самостоятельному анализу, сравнению, обобщению и формулированию выводов.

М.И. Махмутов выделяет три основных метода проблемного обучения, соотносимых с этапами формирования проблемной деятельности [4]. Посмотрим, как можно их соотнести с практикой речевой работы в начальной школе.

1. Проблемное изложение – педагог сам ставит проблему и показывает путь её решения. Ученики вместе с учителем решают языковую (речевую) проблему. В первом-втором классах это может выглядеть так: учитель читает два текста – один эмоционально нейтральный, другой – эмоционально

окрашенный (например, «Я вижу лес. Лес красивый») и «Я вижу лес. Какой он зелёный, тенистый, загадочный!») и задаёт вопрос: «Почему один текст хочется читать снова, а другой – нет?». Ученики наблюдают, сопоставляют, а учитель направляет их к осознанию роли выразительных средств языка. Таким образом, речь учеников развивается через осознанное восприятие образцов и формирование установки на выразительность и качество собственного высказывания.

2. Частично-поисковый (эвристический) метод – учитель организует деятельность учащиеся по самостоятельному поиску способов решения учебной проблемы. Например, на уроке по теме «Безударные гласные» учитель предлагает детям слова: вода – водный, снег – снежный, лёд – ледяной, и спрашивает: «Почему в одних случаях проверочное слово помогает правильно написать гласную в корне, а в других – нет?». Дети анализируют, пробуют подбирать проверочные слова, сталкиваются с трудностями, приходят к выводу, что в проверочном слове гласный обязательно должен стоять под ударением. В ходе этого процесса они формулируют гипотезы вслух, рассуждают, аргументируют свою точку зрения, что развивает монологическую и диалогическую речь, логичность, точность и грамматическую правильность высказываний.

3. Исследовательский метод – учащиеся самостоятельно формулируют проблему и ищут пути её решения. В третьем-четвёртом классах это может быть мини-проект «Почему в одних сказках герои говорят вежливо, а в других – грубо? Как это влияет на наше отношение к ним?». Дети подбирают тексты, выписывают речевые примеры, классифицируют их, делают выводы и представляют результат исследования в устной или письменной форме.

Современная методика преподавания русского языка в начальной школе всё чаще обращается к проектному обучению, которая может выполнять комплекс функций: мотивация познавательной деятельности и развитие речи учащихся. Сущность проектного метода, по определению С.В. Кульневич и Т.П. Лакоцениной, заключается в «организации учебной деятельности учащихся, направленной на решение значимой для них проблемы и завершающейся созданием конкретного продукта» [3, с. 38]. В контексте уроков русского языка таким продуктом может выступать школьная газета, сборник сказок, буклет, альбом, презентация или даже мини-энциклопедия.

Одной из наиболее эффективных технологий в начальной школе является игровое обучение. В контексте речевой работы, игровые технологии позволяют создать такие условия, при которых использование речи становится естественным, непринуждённым и радостным процессом. Н.П. Аникеева, подчёркивает, что игра в начальной школе не теряет своего значения с началом систематического обучения, а, напротив, приобретает новую функцию – обучающую и развивающую. Особое внимание Н.П. Аникеева уделяет речевому аспекту игровой деятельности. Она отмечает, что любая дидактическая игра, даже если она направлена на закрепление орфографического правила, неизбежно включает устную коммуникацию, а значит, – способствует развитию речи. Например, в игре «Исправь ошибку» ученик не просто находит орфограмму, но и объясняет, почему слово написано именно так: «Слово «мороз» пишется с «з» на конце, потому что это парная согласная, а проверочное слово – «морозы». Такое объяснение требует грамматически правильного, логичного и связного высказывания, что развивает монологическую речь.

Н.П. Аникеева также выделяет сюжетно-ролевые игры как наиболее эффективные способы развития коммуникативной компетенции. В ходе таких игр (например, «Редакция школьной газеты», «Литературный суд над Колобком», «Репортёр в стране Слов») моделируются реальные речевые ситуации, в которых ученикам необходимо задавать вопросы, отвечать на них, аргументировать свою позицию, использовать этикетные формулы, адаптировать речь к цели и адресату. Это формирует не только речевые навыки, но и культуру общения, что особенно важно в начальной школе, где закладываются основы социального взаимодействия. Кроме того, автор подчёркивает, что игра снижает психологический барьер, который часто мешает детям высказываться. Ребёнок, выступающий в роли «журналиста» или «учёного-слововеда», чувствует себя увереннее, чем при традиционном фронтальном опросе. Это особенно ценно для застенчивых и тревожных учащихся, которые в обычных условиях избегают активного участия в речевой деятельности.

Следует подчеркнуть, что игровая речевая работа должна быть педагогически целесообразной: каждая игра должна быть направлена на решение конкретной речевой задачи: развитие навыков связного высказывания, обогащение словаря, формирование грамматической правильности речи, развитие выразительности речи и т. п. При этом важно, чтобы игра была органично встроена в логику урока и не воспринималась как развлечение, оторванное от учебной цели.

В современной методике начального языкового образования всё большее внимание уделяется созданию таких условий обучения, при которых каждый ребёнок, независимо от уровня своей подготовки, мог бы пережить ощущение личного успеха в учебе. Одной из наиболее гуманистичных и педагогически обоснованных мотивационных технологий, способствующих не только повышению учебной активности, но и целенаправленному развитию речи, является создание ситуации успеха.

Под ситуацией успеха понимается такое субъективное психологическое состояние учащегося, при котором он осознаёт себя способным, компетентным и значимым участником образовательного процесса. Как подчёркивал В.А. Сухомлинский, «интерес поддерживается успехом, к успеху ведёт интерес. А без успеха, без радостного переживания победы над трудностями нет интереса, нет раз-



вития способностей, нет обучения, нет знания» [5, с. 48]. Эта мысль особенно актуальна для уроков русского языка, где речевая деятельность неразрывно связана с личностным самовыражением и несёт в себе элемент риска: страх ошибиться, быть непонятым, подвергнуться критике. В таких условиях именно ситуация успеха становится мостом между тревогой и речевой инициативой, между пассивностью и желанием выразить свою мысль.

Практическая реализация технологии создания ситуации успеха на уроках русского языка в начальной школе может осуществляться через систему педагогических приёмов, направленных на обеспечение индивидуального прогресса каждого учащегося. Во-первых, это дифференциация заданий по уровню сложности. Например, при подготовке к написанию сочинения на тему «Мой любимый праздник» учитель может предложить трём группам учащихся разные варианты работы: для учащихся с низким уровнем речевого развития – составить 3–4 предложения по опорным вопросам (Когда это было? С кем ты праздновал? Что тебе больше всего понравилось?); для учащихся со средним уровнем – написать рассказ из 5–7 предложений по готовому плану; для учащихся с высоким уровнем – самостоятельно составить план и написать сочинение с элементами описания и выражения чувств. Такой подход гарантирует, что каждый ребёнок сможет выполнить задание успешно, не испытывая чувства несостоятельности.

Кроме того, в рамках технологии создания ситуации успеха важную роль играет использование речевых опор. Детям с бедным словарным запасом или трудностями в построении связного высказывания учитель предоставляет «банки слов», схемы, фразы-клише. Например, при написании сочинения-описания «Моё любимое животное» на доске может быть представлен перечень прилагательных: пушистый, игривый, ласковый, храбрый, умный, забавный. Учащийся выбирает подходящие слова и включает их в предложение: «Моя собака Белка ласковая и умная». Похвальный отклик от учителя не только подтверждает успех, но и формирует у ребёнка представление о качествах хорошей речи.

В современной педагогической науке всё большее внимание уделяется формированию у младших школьников не только предметных, но и метапредметных умений, наличие которых говорит о сформированности учебной деятельности у детей. В этом контексте особое значение приобретает технология организации учебного сотрудничества, которая, по мнению Г.А. Цукерман, выступает не просто как способ организации групповой работы, но и как ведущее условие становления субъекта учебной деятельности. Исследователь акцентирует внимание на том, что учебное сотрудничество со сверстниками создаёт уникальные условия для развития речи. В отличие от взаимодействия с учителем, где отношения иерархичны, сотрудничество в группе равных предполагает свободную координацию различных точек зрения, аргументацию собственной позиции и умение слушать другого. Именно в таких диалогах у учащихся формируется монологическая речь через диалогическую, развивается способность строить логически выстроенные, обоснованные высказывания. При этом речь становится не формальным выполнением задания, а средством совместного мышления и решения содержательной проблемы.

Таким образом, методика построения речевой работы на уроках русского языка в начальных классах с использованием мотивирующих технологий представляет собой целостную и гибкую систему, в которой развитие речи происходит через активную, осмысленную и эмоционально насыщенную деятельность. Проблемное обучение стимулирует мыслительную активность и осознанное отношение к языковым средствам; проектная деятельность придаёт речи личностный и социальный смысл; игровая форма снижает тревожность и раскрепощает речь; создание ситуации успеха формирует положительную установку на речевую деятельность; сотрудничество развивает диалогические навыки и коммуникативную культуру.

#### *Список литературы*

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: книга для учителя / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
2. Кожуховская Л.С. Рефлексивные техники, методы и приемы: проектирование коллективной деятельности и развитие «Я-концепции» / Л.С. Кожуховская, И.В. Позняк // Народная асвета: навукова-педагагічны часопіс / Министерство образования Республики Беларусь. – 2009. – №4. – С. 13–17.
3. Кульневич С.В. Не совсем обычный урок: практическое пособие для учителей начальных классов и классных руководителей, студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – Воронеж: Учитель, 2004. – 175 с.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – 5-е изд. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
6. Цукерман Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя / Г.А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 1996. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996\\_n2/Tsukerman](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n2/Tsukerman) (дата обращения: 17.11.2025). EDN QMUNJR

## ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ

**Аннотация:** в статье представлен системный подход к формированию основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ) у дошкольников с учетом региональных особенностей Краснодарского края. Раскрыты методические аспекты и обобщен практический опыт работы МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад №115» г. Краснодара по данному направлению. Описаны эффективные формы организации работы с детьми, родителями и педагогами, а также представлены результаты реализации тематических проектов и мероприятий.

**Ключевые слова:** безопасность жизнедеятельности, дошкольный возраст, региональный компонент, Краснодарский край, методические подходы, практический опыт, предметно-пространственная среда.

Актуальность формирования основ безопасности жизнедеятельности у дошкольников определяется совокупностью общих тенденций современного общества и спецификой региональной среды, в которой проживает ребенок. В условиях роста мобильности, технологизации и информационной насыщенности детство современного дошкольника сопровождается не только новыми возможностями, но и новыми рисками, выходящими за рамки классических представлений об опасности.

Особую значимость эта проблема приобретает в контексте Краснодарского края – региона с уникальными социально-климатическими и природными условиями. Помимо универсальных угроз (дорожно-транспортный травматизм, бытовой травматизм), дети Кубани с раннего возраста сталкиваются с комплексом региональных рисков. К ним относятся:

- высокие климатические риски: продолжительная жара, интенсивная солнечная инсоляция, повышающая риск тепловых и солнечных ударов;
- природные опасности: близость и доступность разнообразных водоемов (Азовское и Черное моря, река Кубань, лиманы), что влечет риск утопления; наличие в лесных и степных зонах опасных представителей фауны (кабаны, змеи, клещи – переносчики инфекций); ядовитые растения и грибы;
- социально-обусловленные риски, связанные с высокой туристической и миграционной активностью в регионе.

Таким образом, перед дошкольной образовательной организацией стоит двуединая задача: сформировать у ребенка базовую культуру безопасности и адаптировать эти знания к конкретной, жизненно важной для него среде.

Как справедливо отмечают Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина, безопасность является фундаментальной потребностью человека, а ее обеспечение для детей – первостепенная задача взрослых [2]. Однако в современных условиях эта задача трансформируется: от простого ограждения от опасностей мы должны перейти к оснащению ребенка навыками прогнозирования, распознавания и адекватного реагирования на угрозы, с которыми он может столкнуться именно в Краснодарском крае.

Это определяет необходимость разработки и внедрения целостной системы работы, которая интегрировала бы теоретические подходы, обозначенные в трудах ведущих специалистов [1; 2], с практико-ориентированным региональным компонентом, что и обуславливает научно-практическую значимость нашего исследования.

Основная цель образовательной работы по ОБЖ – создание безопасной и комфортной развивающей среды, способствующей формированию у детей навыков самосохранения и ответственного поведения. Для этого необходимо использовать разнообразные формы и методы работы: игровые ситуации, беседы, чтение художественной литературы, просмотр тематических мультфильмов, моделирование опасных ситуаций, практические упражнения, дидактические игры [3].

Важным аспектом является учет этнокультурных и природных особенностей Краснодарского края. Необходимо знакомить детей с традиционными видами деятельности и потенциальными опасностями, связанными с ними (например, сбор грибов и ягод в лесу, особенности водоемов, поведение диких животных, характерных для региона). Методические рекомендации Т.П. Гарнышевой подчеркивают важность планирования работы с учетом окружающей ребенка среды, что позволяет сделать обучение максимально практико-ориентированным [1].

Теоретические положения находят свое практическое воплощение в ежедневной работе нашей дошкольной образовательной организации. Система работы включает несколько взаимосвязанных направлений.

1. Реализация тематических проектов.

Для углубленного изучения правил безопасности мы реализуем долгосрочные проекты. Например, проект «Кубанский край – безопасный край» интегрирует несколько направлений:

– «Солнечный удар: как быть?»: дети через опыты и наблюдения узнавали о свойствах солнца, учились правильному выбору головных уборов и важности питьевого режима. Итогом стала совместная с родителями памятка «Правила поведения на солнце»;

– «Осторожно, водоем!»: в рамках проекта отрабатывались правила поведения не только на море, но и на реке Кубань. С помощью наглядных материалов и мультимедийных презентаций дети изучали понятия «течение», «омут», «волна»;

– «Кто в кубанском лесу живет?»: дети познакомились с фауной края, учились распознавать потенциально опасных животных (кабанов, змей, клещей) и отрабатывали алгоритмы действий при встрече с ними.

2. Организация развивающей среды.

В группах созданы и постоянно пополняются «Уголки безопасности», которые включают:

– макет микрорайона с проезжей частью, пешеходными переходами и знаками, изготовленный совместно с родителями;

– дидактические игры региональной направленности: «Собери ядовитый гриб», «Найди опасность у водоема», лото «Животные Краснодарского края»;

– подборка детской литературы, в том числе пособие «Твоя безопасность!» [4], которое пользуется большой популярностью у детей.

3. Совместные мероприятия с родителями.

Эффективность работы невозможна без активного включения семей.

Традиционными стали:

– акция «Родительский патруль»: родители совместно с педагогами дежурят у входа в детский сад, контролируя соблюдение правил перехода проезжей части;

– совместный практикум «Первая помощь»: с привлечением медицинского работника мы проводим для родителей и детей старших групп мастер-классы по основам оказания первой помощи при ссадинах, укусах насекомых, солнечных ожогах;

– творческий конкурс «Безопасность глазами детей»: семьи представляют совместные проекты – рисунки, поделки, короткие видео на тему безопасности в условиях Краснодарского края.

4. Использование ИКТ.

Педагогами детского сада разработан цикл интерактивных игр в программе PowerPoint: «Найди опасность на кубанском подворье», «Собери летнюю аптечку», «Разрешено-запрещено на пляже». Данные ресурсы позволяют в увлекательной форме закрепить знания о региональных рисках.

5. Взаимодействие с родителями и оценка эффективности.

Эффективность работы определяется не только профессионализмом педагогов, но и активным вовлечением родителей в образовательный процесс. Совместное использование педагогами и родителями учебно-методических пособий [2] и дидактических материалов [3] позволяет обеспечить единство требований и преемственность в обучении.

Оценка эффективности работы проводится на основе мониторинга знаний и умений детей, анализа поведенческих реакций в различных ситуациях, отзывов родителей. Регулярный мониторинг показывает положительную динамику: у 87% воспитанников старшего дошкольного возраста сформированы устойчивые знания о региональных опасностях и алгоритмах поведения в угрожающих ситуациях. Полученные данные используются для корректировки образовательного процесса и повышения квалификации педагогов.

Таким образом, системный подход к образовательной работе по обеспечению безопасности жизнедеятельности дошкольников, основанный на современных методических разработках [1–3] и обогащенный практическим опытом, способствует созданию безопасной среды. Реализация тематических проектов, организация развивающей среды, активное взаимодействие с семьями воспитанников и использование ИКТ позволяют не только передавать знания, но и формировать у детей стойкие навыки безопасного поведения в условиях Краснодарского края. Это является необходимым условием для гармоничного развития детей, сохранения их здоровья и успешной социализации в обществе.

**Список литературы**

1. Гарнышева Т.П. Основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ) для дошкольников. Планирование работы, конспекты занятий, игры / Т.П. Гарнышева. – СПб.: Детство-Пресс, 2017. – 32 с.
2. Авдеева Н.Н. Безопасность. Учебно-методическое пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста / Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. – СПб.: Детство-Пресс, 2023. – 144 с.
3. Добролюбова А.С. Детям о безопасности. 32 сценария. Методическое пособие / А.С. Добролюбова, В.Д. Абросимова. – М.: Просвещение, 2023. – 64 с.

*Юрченко Татьяна Валентиновна*  
старший преподаватель  
*Бачуринская Дарья Анатольевна*  
студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **ИНТЕГРАЦИЯ МЕДИАТИВНЫХ РОЛЕВЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК МЕТОД МИНИМИЗАЦИИ КОНФЛИКТОВ**

***Аннотация:** статья посвящена актуальной проблеме конфликтов в образовательной среде и возможностям их профилактики и разрешения. Авторами дается понятие «педагогическая медиация» и ее сущность, которую в образовательной среде возможно реализовать с помощью инновационного сочетания ролевых игровых технологий (ситуационных и интерактивных игр), направленных на знания и популяризацию медиации, поскольку дети воспринимают обучение и воспитание наиболее эффективно именно через игру. Анализ актуальности игровой технологии среди учащихся (в том числе медиаторов-ровесников) показал высокий уровень, поэтому возникла идея создания кейс-игры «МИР: медиативно-игровая рефлексия» которая будет реализована в виде проекта на конкурсе «Сириус. Лето: НАЧНИ СВОЙ ПРОЕКТ» Всероссийской образовательной инициативы по поиску и реализации научно-технологических проектов. В проекте участвуют ученики школ, наставники из числа студентов Кубанского государственного университета и преподавателей из числа ППС КубГУ.*

***Ключевые слова:** конфликт, медиативные ролевые игровые технологии, образовательный процесс, медиация, игра.*

Образование в XXI веке испытывает серьезные вызовы, одним из которых является рост конфликтности среди учащихся. Согласно многочисленным исследованиям, современные школьники чаще сталкиваются с агрессией, буллингом и прочими формами негативных коммуникаций. Поэтому перед системой образования остро встает задача разработки профилактических мер и выработки эффективных способов управления конфликтами. Одной из перспективных стратегий становится интеграция медиативных и ролевых игровых технологий в образовательный процесс [6].

Теория медиации основывается на концепции альтернативного разрешения споров, целью которой является достижение взаимовыгодного согласия сторон конфликта без участия суда. Она предполагает привлечение посредников (медиаторов), помогающих сторонам прийти к согласию добровольно и самостоятельно. Важнейшими принципами медиации являются добровольность, конфиденциальность, равноправие и справедливость.

«Термин «медиация» происходит от латинского «mediare» (посредничать, выступать в роли лица, при участии которого ведутся переговоры) и активно используется в зарубежных странах» [5, с. 10]. «Существует два подхода к определению понятия «медиация»: концептуальный и описательный» [2, с. 7]. Концептуальный подход определяет понятие «медиация» – как добровольную конфиденциальную процедуру примирения, в которой медиатор (нейтральное лицо) способствует участникам во взаимодействии с целью заключения договоренности. Описательный подход определяет понятие медиация как «процедуру урегулирования конфликта, при которой спорящие стороны встречаются с медиатором и разговаривают, после чего делают попытку разрешить противоречие» [2, с. 8].

Медиация применима и к образовательной сфере в виде разрешения конфликтов между участниками образовательного процесса. В литературе совсем недавно появилось такое понятие как педагогическое посредничество или педагогическая медиация, предполагает создание уважительной образовательной атмосферы и конструктивного и эффективного решения возникающих конфликтов.

«Педагогическое посредничество или педагогическая медиация – это процесс разрешения конфликтов, предполагающий вмешательство третьей стороны, обычно учителя или школьного психолога, который способствует общению и переговорам между конфликтующими сторонами. Суть педагогического посредничества (медиации) заключается в создании мирной и уважительной учебной среды, в которой конфликты разрешаются конструктивным и продуктивным образом» [7].

Педагогическая медиация в школах представлена в виде Школьной Службы Медиации (ШСМ), которая как любое структурное подразделение имеет руководителя и реализаторов медиативных процессов. В ШСМ реализаторами медиации являются медиаторы-ровесники, в функционал которых входит: мониторинг конфликтных ситуаций, организация примирительных встреч, участие в профилактике буллинга и агрессии, популяризация и развитие медиации [2].

Для внедрения и реализации в образовании педагогической медиации необходимы современные технологии, одной из которых является игра, т.к. учащиеся являются, в первую очередь, детьми и главным методом обучения и воспитания для них является игра.

Игра (игровые технологии) используется как технология обучения для стимулирования познавательной активности, развития навыков и формирования устойчивых знаний у обучающихся и является не просто развлечением, а это целенаправленное получение знаний [4]. Аспекты игровой деятельности и воспитания в общеобразовательной школе рассматривались С.В. Арутюняном, О.С. Газманом, В.М. Григорьевым, О.А. Дьячковой, Ф.И. Фрадкиной, Г.П. Щедровицким и др.

Игровые технологии бывают различных видов: 1) образовательные игры – специально разработанные игры, направленные на обучение конкретным навыкам; 2) квесты и головоломки – задания, требующие логического мышления, поиска информации и решения проблем, представленные в игровой форме; 3) симуляции и ролевые игры – имитация реальных ситуаций или исторических событий, позволяющая учащимся примерить на себя различные роли, принимать решения и наблюдать за их последствиями [1].

Мы провели опрос «Предпочтение игры» среди учащихся 7–8 классов школ г. Краснодара (МАОУ СОШ гимназия №82, МАОУ СОШ №46, МАОУ СОШ №111) являющихся медиаторами-ровесниками и имеющих представление о процессе медиации. Школьники отвечали на вопросы: 1) какая из данных видов игр вам больше нравится (ранжирование по предпочтению) и 2) как часто вы играете в игры из вышеперечисленных (ответы ранжировались от 1 до 10 баллов: часто от 6 до 10 баллов, не часто 5–3 балла, 0–2 не играю).

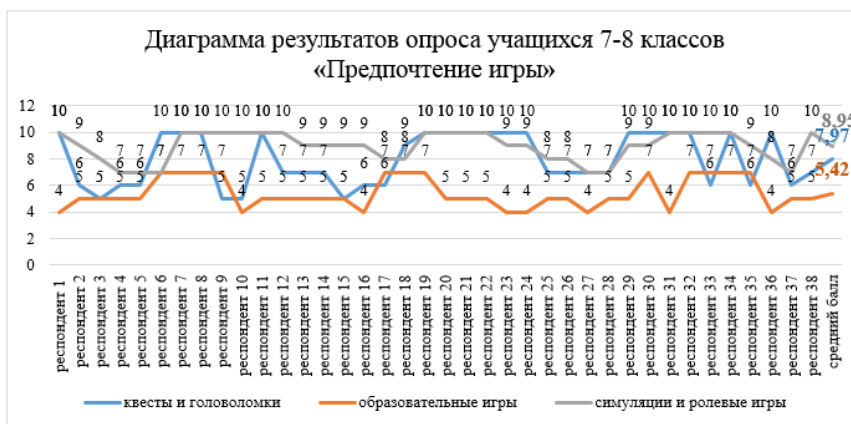


Рис. 1. Диаграмма результатов опроса учащихся 7–8 классов «Предпочтение игры»

Анализ ответов учеников (рис.1, 2) показал, что средний балл предпочтения игр в виде квестов и головоломок составила – 7,97 балла, образовательным играм отдают приоритет в среднем на 5,42 балла, игры имитирующие ситуации с назначенными ролями игроков по опросу составили в среднем 8,95 балла, что говорит, что ролевые (ситуационные) игры и интерактивные игры (квесты) имеют первенство среди опрошенных.

Сравнительный анализ (%) ответов на вопросы также указывают на преференцию ролевых игр и подвижных, т.е. интерактивных.

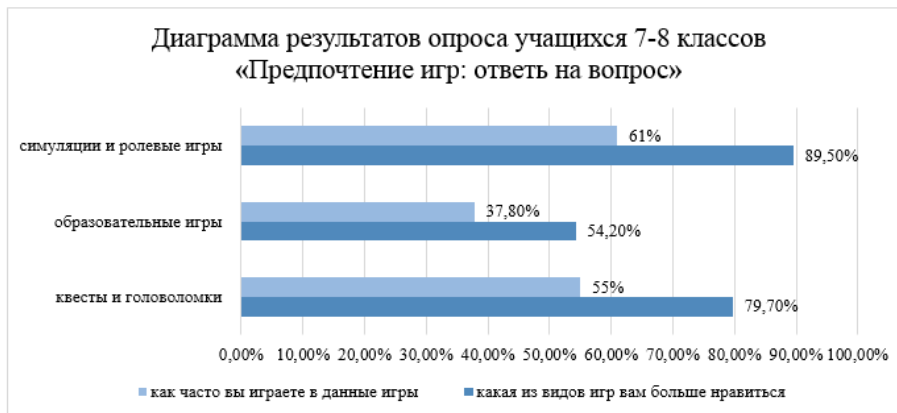


Рис. 2. Диаграмма результатов опроса учащихся 7–8 классов «Предпочтение игр: ответ на вопрос»

Сочетание ролевых, ситуационных и интерактивных игр сформировало предпосылку-идею у участников опроса создать Кейс-игру «МИР: медиативно-игровая рефлексия». Идея нашла свою реализацию на конкурсе «Сириус. Лето: НАЧНИ СВОЙ ПРОЕКТ» Всероссийской образовательной инициативе по поиску и реализации научно-технологических проектов в виде проекта в котором участвуют не только ученики школ, но и наставники из числа студентов Кубанского государственного университета под руководством преподавателя из числа ППС КубГУ.

«МИР» – это интерактивная ролевая игра, моделирующая процедуру медиации, где школьники на практике осваивают технику переговоров с участием третьей нейтральной стороны.

Цель проекта: сформировать у учащихся базовые представления о медиации как альтернативном способе разрешения конфликтов и развить начальные навыки медиативной практики через игровое взаимодействие.

Задачи:

- разработать модульную систему кейсов с элементами неожиданного развития конфликта;
- создать рефлексивные инструменты для анализа поведения в конфликте;
- апробировать игру в 3–4 классах параллели 7–8-х классов;
- подготовить методическое пособие для педагогов-кураторов (медиаторов).

Уникальность проекта: отсутствие на образовательном рынке игр с динамически меняющимися сценариями, где участники должны быстро адаптироваться к новым обстоятельствам – подобно механике популярной игры «Бункер». Модульная система построения персонажей, их конфликтной ситуации и неожиданных условий позволит создать уникальный кейс для каждого раунда.

Проект будет апробирован, реализован и представлен комиссии «Сириус. Лето: начни свой проект» Всероссийской образовательной инициативе по поиску и реализации научно-технологических проектов в апреле 2026 году.

Таймлайн проекта:

- ноябрь 2025: установочный этап;
- декабрь 2025 – январь 2026: этап разработки;
- февраль – март 2026: практический этап;
- апрель 2026: завершающий этап.

Предполагаемый результат: повышение уровня медиативных знаний у школьников, формирование навыков решений конфликтов.

В этой связи крайне актуальным становится внедрение в образовательную среду медиативных технологий, включающих в себя комбо-игру, где применяются основы ролевых, ситуационных и интерактивных игр – современных инструментов урегулирования споров с помощью нейтрального посредника (медиатора).

В заключение можно сказать, что подростковый возраст (13–15 лет или 7–8 классы общеобразовательной школы) является ключевым периодом формирования социального интеллекта, эмоциональной компетентности и навыков конструктивного взаимодействия. В 7–8-м классе обостряются межличностные отношения, происходит переоценка ценностей и часто возникают конфликты как с ровесниками, так и в семье. Традиционные методы разрешения споров (указ взрослого, игнорирование или силовое противостояние) не только неэффективны, но и могут усугублять ситуацию, порождая новую волну непонимания и агрессии. Общение одноклассников-ровесников через игру направлена на создание безопасной образовательной среды, формирование культуры мирного сосуществования и развитие навыков эффективного взаимодействия между учащимися. Кейс-игра «МИР: медиативно-игровая рефлексия» выступает как форма социализации и обучения и может помочь участникам освоить новые знания и опыт через воспроизведение реальной жизненной ситуации. В отличие от классической дидактики, данная технология погружает участников в виртуальное пространство, которое стимулирует их инициативу, креативность и самостоятельность.

#### *Список литературы*

1. Бородкина О.Ю. Современная педагогика и детские конфликты / О.Ю. Бородкина // Проблемы педагогики. – 2021. – №3. – С. 45–51.
2. Григорьева Е.К. Медиация в образовательном учреждении: организационная структура и подготовка кадров / Е.К. Григорьева // Научный диалог. – 2022. – №6. – С. 67–74.
3. Калашникова С.И. Медиация в сфере гражданской юрисдикции: 12.00.15: дис. ... канд. юрид. наук / С.И. Калашникова. – Екатеринбург: УрГЮА, 2010. EDN QFBHFF
4. Лаврова А.П. Инновационные технологии в образовании / А.П. Лаврова // Педагогическое образование. – 2023. – №2. – С. 81–88.
5. Насырева Е.И. Альтернативное разрешение споров в США / Е.И. Насырева. – М.: Городец, 2005.
6. Попов И.Л. Новые горизонты школьного образования / И.Л. Попов // Воспитание и образование. – 2024. – №4. – С. 102–109.
7. Юрченко Т.В. Цифровые девиации как новый предмет педагогической медиации / Т.В. Юрченко // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения (Краснодар, 22 марта 2024 года). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 100–105. EDN LPGJAP.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Азлецкая Елена Николаевна*

канд. психол. наук, доцент, доцент

*Брезгалова Александра Владимировна*

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151514

## УЧЕБНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация:** в статье обосновывается системообразующая роль учебных коммуникативных действий (УКД) в организации учебной деятельности младших школьников согласно ФГОС НОО. Показана цикличность развития УКД, охватывающая диагностику, проектирование, взаимодействие и коррекцию. Разработана целостная теоретическая модель организации учебной деятельности посредством УКД, включающая контекстуальный, коммуникативный, регулятивно-познавательный, мотивационно-аффективный и метакогнитивный модули. Описаны ключевые механизмы воздействия: внешняя координация, совместное конструирование знаний, поэтапная интериоризация и рефлексия. Практическая значимость – разработка психолого-педагогических технологий, рекомендаций и диагностического инструментария. Модель также предоставляет индикаторы для оценки эффектов и векторы дальнейших исследований.

**Ключевые слова:** учебные коммуникативные действия, начальная школа, учебная деятельность, системно-деятельностный подход, регуляция и интериоризация, мотивация, диагностика и рефлексия.

*Введение.*

Современная образовательная парадигма, закреплённая в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО), подчёркивает развитие личности ученика и его способность к самостоятельному обучению [22]. В рамках этой парадигмы учебные коммуникативные действия (далее – УКД) выступают одним из ключевых факторов: они способствуют социальной адаптации младших школьников в коллективе и формированию умения учиться, обеспечивая взаимодействие, сотрудничество и поддержку развития регулятивных и познавательных универсальных учебных действий [13; 19].

Несмотря на очевидную важность УКД, практическая реальность показывает противоречие: общественные и профессиональные ожидания относительно формирования коммуникативно компетентной личности сталкиваются с ограничениями существующих психолого-педагогических подходов. Эти ограничения проявляются в недостаточной системности методик, разнородности диагностических инструментов и недостаточной эмпирической проверке программ формирования УКД в широких и лонгитюдных выборках [6–8; 11; 18; 25; 26].

Цель исследования – теоретически обосновать системообразующую роль УКД в организации учебной деятельности младших школьников и представить операциональную модель ее реализации.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- проанализировать и систематизировать теоретические подходы к пониманию сущности УКД и учебной деятельности младших школьников;
- синтезировать эмпирические данные о влиянии УКД на когнитивные, мотивационные и регулятивные компоненты учебной деятельности;
- определить ключевые компоненты и структурные характеристики УКД, значимые для младшего школьного возраста;
- разработать теоретическую модель механизмов формирования учебной деятельности посредством УКД.

Научная новизна состоит в комплексном теоретическом обосновании системообразующей роли УКД и выявлении механизмов их влияния на мотивацию, саморегуляцию и познавательное развитие младших школьников. Результаты могут лечь в основу психолого-педагогических технологий, методических рекомендаций и диагностических инструментов для начальной школы, направленных на развитие УКД и повышение автономии учащихся.

*Методология исследования.*

Теоретическое осмысление учебной деятельности младших школьников базируется на принципах деятельностного подхода, рассматривающего ее как особый вид социальной активности, цик-

лично объединяющей целеполагание, мотив, учебную задачу, освоение способов действия и рефлексия (Л.С. Выготский; А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев). В узком психологическом смысле «учебная деятельность» определяется как система действий, обеспечивающих самостоятельное усвоение знаний и умений и организацию этого процесса; в широком – как «умение учиться», опирающееся на универсальные учебные действия (далее – УУД) [1]. Системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС НОО, структурирует УУД на четыре взаимосвязанных модуля: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный, которые определяют метапредметные результаты обучения.

В психолого-педагогической традиции понятие коммуникативных действий охватывает широкий спектр умений, необходимых для межличностного взаимодействия. Это включает владение монологической и диалогической речью, способность формулировать вопросы, координировать совместную деятельность, учитывать позицию партнера, разрешать конфликты и распределять роли [4]. Различают следующие типологические группы коммуникативных действий: речевые (выражение и понимание смысла в устной и письменной форме), организационно-интерактивные (планирование сотрудничества, регуляция действий партнера), перцептивные (принятие перспективы другого) и кооперативные (достижение согласованных решений в паре или группе) [1].

Учебные коммуникативные действия понимаются как специально организованное подмножество коммуникативных навыков, ориентированное на решение учебных задач. В отличие от общих коммуникативных навыков, УКД: а) функционально связаны с учебной ситуацией и содержанием предмета; б) способствуют переходу «от внешних действий к внутренней регуляции»; в) интегрированы с регулятивными и познавательными операциями, организуя совместное познание [3]. Признаки УКД: целенаправленность на учебную цель; операционная структура (план – взаимодействие – оценка); осознанность; перенос в новые учебные контексты [5].

УКД выступают как прикладной набор коммуникативных операций внутри общего класса УУД, что позволяет выделять индикаторы, специфичные для коммуникативных учебных задач (например, частота вопросов по содержанию, структура аргументации в парной работе). Связь между УКД и учебной деятельностью носит двусторонний характер. С одной стороны, развитие УКД обеспечивают продуктивное сотрудничество, обмен знаниями и формирование общих способов действий, что непосредственно влияет на успешность обучения и адаптацию в школе. С другой стороны, сама учебная деятельность служит ведущей средой для становления коммуникативной компетентности, поскольку она предполагает активное включение в диалог, групповое решение задач, учебные дискуссии и проектную работу.

Теоретические основания настоящего исследования опираются на:

– деятельностный и культурно-исторический подходы, которые формируют понимание интериоризации средств общения в структуру учения [2];

– коммуникативно-деятельностный подход, подчеркивающий роль коммуникации как условия и механизма усвоения способов действий, особенно в условиях кооперации и учебной дискуссии [14];

– концепции развития речевой активности и социальной компетентности, раскрывающие функции общения (информационная, регуляционная, аффективная) и их структурные компоненты (коммуникативный, интерактивный, перцептивный), которые служат базой для конструирования УКД [24].

Развитие УКД у младших школьников имеет ряд возрастных особенностей. Неполная произвольность поведения проявляется в перебивании, выкриках и трудностях с поддержанием темы разговора; формирование умения целенаправленно высказывать мысли еще продолжается. Диалогическая речь обычно опережает монологическую, а словарный запас ограничивает способность к развернутой аргументации. Эмоциональная импульсивность затрудняет рациональное разрешение конфликтов: дети быстро обижаются и реагируют эмоционально, что переводит общение с вербального на эмоционально-экспрессивное. Ограниченный социальный опыт и недостаток ролевых моделей осложняют понимание чужой позиции и способность к сопереживанию. Низкая критичность мышления мешает улавливать иронию, намеки и скрытые смыслы, а высокая внушаемость ведет к подражанию и согласованию с мнением большинства без аргументации. Активность речи зависит от ситуации: интерес, комфорт и формат общения определяют вовлеченность. Игровая мотивация и еще формирующаяся рефлексия создают одновременно благоприятные возможности и ограничения для развития коммуникативных умений [15; 20; 23].

Эмпирические данные указывают, что целенаправленное формирование УКД повышает учебные достижения через активизацию дискуссионных и проблемно-ориентированных форм работы: улучшаются понимание материала, аргументация и рефлексивное мышление. Мотивационный компонент увеличивается за счет ситуаций успеха и рефлексивной поддержки, что повышает вовлеченность. Регуляция усиливается через внешнюю координацию и последующую интериоризацию планирования и контроля. Важно: большинство эмпирических исследований фрагментарны и методологически неоднородны; следовательно, выводы носят условный характер и требуют лонгитюдной верификации [6–8; 11; 18; 25; 26].

Учебные коммуникативные действия младших школьников включают в себя комплекс взаимосвязанных компонентов, необходимых для успешного учебного взаимодействия. Мотивационно-познавательный компонент проявляется в готовности ребенка к диалогу с учителем и сверстниками,



его интересе к заданию и осознании учебной цели. Он определяется уровнем учебной мотивации и эмоциональной готовности к общению [25]. Лингвистически-речевой компонент охватывает словарный запас, фонетико-графические навыки, грамматическую правильность высказываний, умение формулировать вопросы и ответы, а также навыки монологической и диалогической речи, критически важные для постановки проблем и совместного решения учебных задач [9]. Социокультурный компонент включает умение учитывать позиции партнеров, соблюдать нормы речевого поведения и этикет общения, а также представления о ролевых моделях взаимодействия, что необходимо для кооперации и коллективного обсуждения учебного материала [12]. Регулятивно-познавательный компонент отвечает за организацию собственной коммуникативной деятельности: планирование высказываний, соблюдение очередности, контроль соответствия реплики задаче и корректировка поведения на основе обратной связи. Этот компонент тесно связан с учебной саморегуляцией и исполнительской функцией [17]. Метакогнитивный компонент проявляется в способности оценивать эффективность собственного общения, прогнозировать реакцию партнера и рефлексировать по поводу выбранной стратегии взаимодействия, способствуя устойчивому развитию коммуникативных компетенций и переносу навыков в новые учебные ситуации [24].

Структурно УКД организованы циклично: подготовка (актуализация знаний), формулирование (выражение мысли), интерпретация (понимание партнера), регуляция (коррекция высказывания) и рефлексия (оценка взаимодействия). Компоненты УКД: мотивационно-познавательный, лингвистически-речевой, социокультурный, регулятивно-познавательный и метакогнитивный. Для практической диагностики полезно выделять конкретные индикаторы для каждого компонента (например, для лингвистического – объем и сложность высказываний; для регулятивного – частота планов и проверок; для мотивационного – показатели анкет вовлеченности).

В младшем школьном возрасте цикличность проявляется через повторные уточнения и восстановление смысла вследствие формирования рабочих стратегий общения и ограниченной произвольной регуляции. Развиваясь, диалоги усложняются и переходят к групповым обсуждениям. Практически значимы коммуникативная последовательность, синхронность, прагматическая направленность и стратегическая гибкость. При речевых нарушениях дети проявляют коммуникативную тревогу и требуют целенаправленного формирования речевых и регулятивных умений [9; 10; 16; 21].

Таким образом, УКД младших школьников формируются на пересечении речевых, мотивационных, регулятивных и социокультурных компонентов и обладают циклической структурной организацией, требующей внешней поддержки и поэтапного обучения. Развитие этих компонентов должно основываться на системной работе педагогов и педагогов-психологов, включающей моделирование коммуникативных ситуаций, тренировку речевых средств, развитие планирования и рефлексии, а также создание безопасной социально-педагогической среды.

#### *Результаты и обсуждение.*

На рисунке 1 представлена динамичная система развития УКД в учебной деятельности. Предлагаемая система (см. рис. 1) представляет собой итеративный цикл: 1) диагностика и целеполагание; 2) проектирование коммуникативных заданий и ролей; 3) создание коммуникативной среды и поддержка; 4) коммуникативное взаимодействие и выполнение заданий; 5) рефлексия и коррекция. На начальных этапах этого цикла педагог выполняет функцию активного инструктора (моделирование, подсказки, контроль); по мере достижения критериев интериоризации его роль смещается к фасилитатору и наблюдателю.

Модуль 1 «Диагностика и целеполагание» является центральным звеном, инициирующим и завершающим цикл развития. На начальном этапе он осуществляет первичную оценку текущего уровня УКД обучающихся, выявляя их зоны ближайшего развития и формулируя конкретные, измеримые коммуникативные цели. Рекомендуемые инструменты – шкала самоконтроля, чек-лист коммуникативных операций, анализ диалогов; периодичность – начальный срез и промежуточные измерения через 8 и 16 недель.



Рис. 1. Система развития учебных коммуникативных действий

Это целеполагание, основанное на диагностических данных, служит фундаментом для дальнейших шагов. Важная входящая связь для этого модуля – обратная связь от модуля 5 «Рефлексия и коррекция», что подчеркивает итеративный характер системы: результаты предыдущего цикла становятся отправной точкой для нового диагностического этапа и корректировки целей. Исходящие связи модуля 1 направлены к модулю 2 «Проектирование коммуникативных заданий и ролей», передавая информацию о необходимых компетенциях для разработки релевантных задач.

Модуль 2 «Проектирование коммуникативных заданий и ролей» принимает входные данные от модуля 1, используя их для разработки коммуникативных задач, таких как дискуссии, дебаты, проектная работа или ролевые игры, требующих активного применения УЖД. В рамках этого модуля также осуществляется распределение ролей, стимулирующих различные типы коммуникативного поведения, с учетом дифференциации по коммуникативной нагрузке. Развитие речевой базы учащихся (лексико-грамматический запас, речевые схемы вопросов/аргументов), как сквозной процесс, начинает интегрироваться уже на этом этапе через продуманный выбор речевого материала и типов взаимодействия. Ключевой показатель эффективности – частота аргументированных высказываний, число вопросов по содержанию, доля учащихся, выполняющих планирование. Сформированные задания и роли затем передаются как исходящая связь к модулю 3 «Создание коммуникативной среды и поддержка».

Модуль 3 «Создание коммуникативной среды и поддержка» получает от модуля 2 конкретные задания и, опираясь на них, создает безопасную и стимулирующую коммуникативную среду. Данный модуль предназначен для оказания необходимой психолого-педагогической поддержки. Она включает формирование речевой базы, обучение вопросительным стратегиям и навыкам аргументации, а также предоставление регулятивных подсказок и правил вежливости. Уровни внешней опоры и регламенты подсказок регулируются, переходя от максимальной степени к умеренной, а затем и к минимальной. Таким образом, этот модуль реализует существенную часть процесса развития речевой базы. Он выступает в качестве связующего звена между проектированием и непосредственной реализацией, обеспечивая условия для эффективного взаимодействия. Исходящие связи этого модуля направлены к модулю 4 «Коммуникативное взаимодействие и выполнение заданий».

Модуль 4 «Коммуникативное взаимодействие и выполнение заданий» – этап непосредственной реализации УЖД. На этом этапе учащиеся применяют и отрабатывают коммуникативные навыки в групповой и парной работе, дискуссиях и презентациях в условиях, созданных модулем 3. Роль педагога смещается от активного инструктора к функциям фасилитатора и наблюдателя, что способ-

ствует развитию самостоятельности обучающихся. Результаты и процессы взаимодействия формируют ключевые выходные данные, передаваемые в модуль 5. Сформированность УКД оценивается по результатам выполнения заданий и мониторингу взаимодействия.

Модуль 5 «Рефлексия и коррекция» – завершающий этап цикла. Он получает данные о ходе и результатах коммуникативного взаимодействия от модуля 4. Функцией этого модуля является анализ эффективности коммуникативного процесса, выявление сильных сторон и «зон роста» в развитии УКД. Рефлексия осуществляется как на индивидуальном (самооценка), так и на коллективном (взаимооценка) уровнях при участии педагога. На основе полученных данных планируются дальнейшие шаги по развитию УКД. Ключевой исходящей связью модуля 5 является обратная связь к модулю 1, которая замыкает цикл, позволяя корректировать цели и методы на следующем витке обучения. Критерием перехода к следующему витку служит достижение предустановленных ключевых показателей эффективности УКД.

Таким образом, представленная система функционирует как непрерывный, самокорректирующийся цикл. Результаты рефлексии (модуль 5) постоянно питают диагностику и целеполагание (модуль 1), обеспечивая адаптивность и персонализацию образовательного процесса. Сквозные элементы модели: «развитие речевой базы», интегрированное в проектирование заданий и создание среды, и «интериоризация регулятивных функций и рост самоконтроля». Последнее достигается именно через многократное прохождение всего цикла, активную поддержку (модуль 3) и глубокую рефлексию (модуль 5), что в конечном итоге ведет к повышению автономности учащихся в освоении и применении УКД. Взаимосвязь и цикличность модулей обеспечивают системное, последовательное и эффективное развитие универсальных коммуникативных действий обучающихся.

На основании анализа источников нами разработана теоретическая модель, описывающая механизмы организации учебной деятельности посредством УКД. Выделены ключевые механизмы: внешняя координация и моделирование; совместное конструирование знаний; социально-мотивирующая поддержка; механизм «внешняя регуляция → интериоризация»; метакогнитивная рефлексия. Для каждого механизма предложены операциональные индикаторы (см. раздел «Операционализация модели и дизайн исследования»). Эта модель описывает динамику учебной деятельности как взаимосвязанную систему модулей, механизмов и циклических этапов, обеспечивающих переход от внешней организации взаимодействия к автономной саморегуляции учащегося. В ее основе лежит идея о том, что контекст и коммуникация не только структурируют совместную работу, но и служат источником конструирования знаний, интериоризации регулятивных схем и метакогнитивного управления.

*Контекстуальный модуль* задает внешние условия учебной коммуникации и деятельности. Он определяет содержание и формат задания, формы организации (фронтальная, групповая, парная, индивидуальная), правила взаимодействия, критерии оценивания, а также эмоционально-педагогический климат. Через эти параметры контекст регулирует доступные стратегии кооперации, уровень когнитивной нагрузки и ясность целей. В результате формируются рамки, в которых становится возможной эффективная координация действий и поддерживается исходная мотивационная готовность участников.

*Коммуникативный модуль* обеспечивает средства и формы взаимодействия, включая речевые действия (постановка вопросов, аргументация, уточнение), организационно-интерактивные действия (планирование совместной работы, распределение ролей), перцептивные действия (учет позиции партнера) и кооперативные действия (достижение согласия, фиксация договоренностей). Коммуникация выполняет двойную функцию: с одной стороны, она выступает каналом внешней координации, снижая неопределенность и когнитивную нагрузку; с другой – является средой совместного конструирования смысла, в которой формируются и уточняются гипотезы, объяснения и решения.

*Регулятивно-познавательный модуль* отвечает за планирование, мониторинг, контроль и коррекцию действий, а также за выбор и применение стратегий. Взаимосвязь с коммуникацией носит двунаправленный характер: диалог поддерживает постановку целей, конкретизацию планов и критериев, тогда как регулятивно-познавательные процессы управляют ходом обсуждения, отбирают релевантные стратегии и обеспечивают проверку гипотез. На этом стыке происходит интеграция содержательного и процедурного знания, что делает возможной его генерализацию и перенос.

*Мотивационно-аффективный модуль* поддерживает интенсивность и устойчивость участия посредством учебной мотивации, интереса, переживания компетентности и причастности, эмпатии и доверия. Социально-эмоциональные параметры контекста и качество взаимодействия в диалоге напрямую влияют на вовлеченность, настойчивость в преодолении затруднений и глубину обработки информации. В обратном направлении мотивационная динамика модифицирует как коммуникативные паттерны (инициативность, частота вопросов, готовность к аргументации), так и регулятивные процессы (выбор стратегий, переключаемость, устойчивость к неудачам).

*Метакогнитивный модуль* осуществляет оценку эффективности коммуникации и принятых решений, прогнозирование, рефлексию стратегий и формирование критериев качества. Он получает данные от всех прочих модулей: целеполагание и мониторинг поступают из регулятивно-познавательного модуля, речевые и кооперативные показатели – из коммуникативного, а модальность участия – из моти-

вационно-аффективного. Возвращаемые метакогнитивные выводы включают обновленные критерии успеха, корректировки планов и способов взаимодействия, а также рекомендации для настройки будущих условий в контекстуальном модуле. Тем самым метакогнитивный контур замыкает цикл, интегрируя опыт в систему правил, стратегий и организационных решений.

Центральным элементом разработанной теоретической модели является *интериоризирующий трансформационный слой*, который обеспечивает переход от внешней регуляции к внутренним механизмам саморегуляции. Внешние договоренности, речевые планы и модели действий, изначально зафиксированные в коммуникативном взаимодействии, постепенно преобразуются во внутреннюю речь, индивидуальные планы, самоконтроль и самокоррекцию. По мере накопления опыта формируется устойчивый репертуар стратегий, снижается зависимость от внешних опор и возрастает доля автономной регуляции.

Работу всей системы обеспечивают несколько ключевых механизмов влияния. Механизм внешней координации и моделирования, порождаемый контекстом и коммуникацией, задает структуру выполнения задач, критерии и образцы действий. Это существенно снижает когнитивную нагрузку на начальных этапах, когда ребенок только приступает к освоению нового или сталкивается с незнакомой ситуацией. В этот период внешняя поддержка играет критическую роль, уменьшая умственное усилие, необходимое для понимания и инициации действий. Механизм совместного конструирования знаний, возникающий на пересечении коммуникативного и регулятивно-познавательного модулей, ведет к углублению понимания учебного материала и генерализации приобретенных знаний. Механизм социальной мотивационной поддержки связывает контекст и коммуникацию с мотивационно-аффективным модулем, укрепляя у школьников чувство компетентности и включенности в учебный процесс. Механизм «внешняя регуляция → интериоризация», опосредованный трансформационным слоем, переводит совместные регулятивные действия в индивидуальные схемы планирования и контроля. Механизм метакогнитивной рефлексии, опирающийся на данные всех модулей модели, обеспечивает оценивание используемых стратегий, уточнение критериев успешности и перенастройку действий.

Таким образом, процесс организации учебной деятельности посредством УКД разворачивается в последовательности взаимосвязанных этапов. На подготовительном этапе контекст определяет цели и правила, а мотивационно-аффективный модуль получает первичную активацию. На этапе внешней организации коммуникация совместно с регулятивно-познавательными процессами при поддержке контекста обеспечивает распределение ролей, формирование плана и уточнение способов взаимодействия. Этап совместной реализации характеризуется интенсивным обменом информацией, аргументацией, согласованием позиций и параллельным мониторингом выполнения; мотивация при этом поддерживает вовлеченность и настойчивость. На этапе внешней и внутренней регуляции осуществляется контроль и коррекция, а интериоризирующий слой переводит внешние регулятивные воздействия во внутренние планы и самоконтроль. На завершающем этапе метакогнитивной рефлексии происходит оценка результатов и стратегий, формируются принципы переноса навыков и генерируются обратные связи: контекст корректируется для будущих циклов, коммуникация и регуляция уточняют репертуар стратегий, а мотивация укрепляется или перенастраивается.

Предложенная модель циклична: с каждым новым витком уменьшается доля внешней поддержки и возрастает вклад интериоризации и метакогнитивной регуляции, что приводит к последовательному росту автономной учебной деятельности. Эта динамика чувствительна к ряду факторов, таких как уровень речевой компетенции, возрастные особенности исполнительных функций, качество психолого-педагогического сопровождения, выбранные организационные формы, эмоционально-социальный климат, а также дифференциация по сложности и коммуникативной нагрузке заданий. Точки настройки распределены по всем модулям модели: контекст регулируется через правила, формы и климат; коммуникация – через моделирование и речевую поддержку; регуляция – через явное обучение стратегиям и использование чек-листов; мотивация – через признание успехов, посильную сложность и кооперативные достижения; метакогниция – через структурированные циклы рефлексии; интериоризация – через поэтапное снятие внешних опор и усиление вербализации внутренних планов.

#### *Операционализация модели и дизайн исследования.*

Операционализация модели опирается на соответствие между типами данных и модулями. Когнитивные показатели, отражающие результаты регулятивно-познавательного модуля, оцениваются заданиями на понимание и перенос, а также анализом речевых проявлений стратегий. Регулятивные показатели, включающие планирование, мониторинг и коррекцию, фиксируются наблюдением, чек-листами и самоотчетами. Мотивационные индикаторы, охватывающие интерес, вовлеченность и инициативность в диалоге, измеряются анкетами и шкалами наблюдения. Коммуникативные метрики, касающиеся количества и качества высказываний, вопросов, аргументов и договоренностей, извлекаются из анализа диалогов. Метакогнитивные признаки, включающие осознанность стратегий и рефлексивные объяснения, выявляются по записям обсуждений и заданиям на реконструкцию собственных действий. Интериоризация диагностируется путем сравнения уровней саморегуляции при различной степени внешней поддержки и по данным лонгитюдных срезов.

Итоговая логика модели формулируется как последовательность сопряженных преобразований: контекст структурирует и запускает коммуникацию; коммуникация во взаимодействии с регулятивно-познавательными процессами конструирует содержание и способы действия; мотивация поддерживает интенсивность и устойчивость участия; интериоризация переводит совместную регуляцию во внутренние механизмы самоуправления; метакогниция завершает цикл, обеспечивая рефлексию, перенастройку условий и стратегий, а также подготовку следующего витка с более высокой степенью автономии. Такая архитектура позволяет одновременно описывать и объяснять рост самостоятельности учащегося как результат согласованного влияния контекста, коммуникации, регуляции, мотивации, интериоризации и метакогнитивного управления.

Рекомендуемый дизайн реализации модели – квазиэксперимент с контрольной группой. Объем выборки определяется расчетом мощности для ожидаемых эффектов (например,  $d = 0,30-0,40$ ;  $\alpha = 0,05$ ;  $1-\beta = 0,80$ ); ориентировочно 120–180 респондентов на группу при кластерной структуре данных, три волны измерений (0, 6, 12 месяцев). Инструментами могут быть валидированные шкалы мотивации (например, адаптированная шкала учебной мотивации М.В. Матюхиной), чек-листы регуляции, протокол анализа диалогов с кодировкой вопросов, аргументов и инициатив.

Рекомендуемый протокол коррекционно-развивающих занятий: не менее двух занятий в неделю по 30–40 минут (групповая работа с распределением ролей); еженедельная рефлексия 10–15 минут; диагностические срезы через 8 и 16 недель.

Необходимо заранее оговаривать и организовывать назначение участникам группы конкретных функций и обязанности во время групповой работы. Цель – структурировать взаимодействие, обеспечить вовлеченность всех членов и развитие регулятивных навыков. Практически это выглядит так. Роли фиксируются до начала задания или распределяются в начале занятия (можно жребием, по очереди или по компетенциям). Каждая роль имеет четкое описание: основные задачи, ожидаемые действия и временные рамки. Примеры ролей: ведущий или модератор (координирует обсуждение, следит за временем), секретарь (записывает идеи и решения), докладчик (представляет результаты группе), исследователь (ищет факты, примеры), критик (ставит вопросы, оценивает аргументы), регулятор соблюдения правил (следит за правилами взаимодействия), рефлексор (ведет короткую рефлексию в конце). Роли подбираются под конкретную задачу – например, для развития аргументации нужен критик; для навыков планирования – регулятор времени и планировщик.

Роли могут меняться на последующих занятиях или внутри одного занятия, чтобы каждый участник освоил разные функции (ротация ролей). Для каждой роли полезны краткие подсказки или чек-лист задач, особенно на первых занятиях. Педагог (педагог-психолог) или группа дают обратную связь по тому, как участник справился с ролью; можно использовать простые критерии (вовремя, полно, конструктивно).

Такой подход повышает ответственность учащихся, делает вклад каждого явным, способствует развитию саморегуляции, коммуникативных и метакогнитивных навыков.

Критерии интериоризации: значимое улучшение показателей саморегуляции при снижении внешней поддержки (например, ANCOVA или смещенные t-тесты с коррекцией за множественные сравнения,  $p < 0,05$ ), а также рост частоты маркеров внутренней вербализации стратегий.

Для реализации коррекционно-развивающих занятий и диагностических процедур требуется информированное согласие родителей (законных представителей), согласие образовательной организации; анонимизация данных; процедуры обратной связи по результатам и психолого-педагогическая помощь при выявлении рисков.

#### *Заключение.*

Таким образом, учебные коммуникативные действия выступают ключевым системообразующим элементом в организации учебной деятельности младших школьников. Целенаправленное развитие УКД значительно повышает когнитивные результаты, учебную мотивацию и уровень саморегуляции. Достижение этих эффектов обеспечивается комплексным взаимодействием всех модулей предложенной теоретической модели и активным задействованием механизмов интериоризации и метакогнитивной рефлексии. Циклическая архитектура процесса, включающая этапы «диагностика → проектирование → создание среды → взаимодействие → рефлексия», способствует устойчивому росту автономии учащегося. Модель предлагает операционализацию ключевых модулей и методологические наработки, однако ее универсальная применимость требует подтверждения в долгосрочных и многоцентровых исследованиях. Для проверки предложена стандартная схема (см. раздел «Операционализация модели и дизайн исследования»). Интеграция развития УКД в систему начального образования создает благоприятные условия для устойчивого роста самостоятельности, повышения качества усвоения знаний и успешной социальной адаптации, трансформируя «умение учиться» в реальную основу формирования индивидуальных образовательных траекторий.

#### *Список литературы*

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. EDN QWLCBR
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2022. – 160 с.

3. Епишина Л.В. Педагогические аспекты развития коммуникативных свойств личности / Л.В. Епишина // Начальная школа. – 2008. – №11. – С. 43–45.
4. Егорова К.В. Сущность и структура коммуникативных учебных действий младших школьников / К.В. Егорова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – №3(78). – С. 59–67.
5. Иванова В.Н. Коммуникативные универсальные учебные действия, формы взаимодействия учащихся школы / В.Н. Иванова, О.А. Штырбу // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2022. – №6(70). – С. 141–147. EDN EXWWNF
6. Карабанова О.А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны / О.А. Карабанова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – №2. – С. 11–12. EDN MUWDZH
7. Красова П.А. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте: результаты исследования / П.А. Красова // Молодежная наука: тенденции развития. – №2. – С. 29–34.
8. Лебедчук П.В. Взаимосвязь структуры общения с типологией субъектной регуляции деятельности обучающихся / П.В. Лебедчук, С.В. Хусаинова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2023. – №3(101). – С. 22–32. DOI 10.21510/18173292\_2023\_101\_3\_22\_32. EDN INKYGO
9. Мендыгалиева А.К. Диалог как один из методов формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов / А.К. Мендыгалиева // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (заочной) / отв. ред. А.С. Кудинов. – Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2014. – С. 29–30.
10. Мержоева З.С. Психологические особенности развития младших школьников / З.С. Мержоева // Теоретические и практические аспекты научных исследований: сб. материалов науч.-практ. конф. – Нефтекамск, 2017. – С. 659–662.
11. Осмоловская И.М. Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов / И.М. Осмоловская, Л.Н. Петрова // Начальная школа. – 2011. – №9. – С. 10–17.
12. Павлова Е.П. Формирование коммуникативных умений у младших школьников в условиях внеурочной деятельности / Е.П. Павлова, А.Н. Старостина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77–1. – С. 224–226. EDN RAEAQ7
13. Попова А.А. Универсальные учебные действия в начальном образовании / А.А. Попова, Н.Н. Титаренко, Л.Г. Махмутова. – Челябинск: ООО «Фотохудожник», 2011. – 147 с. EDN SHGYLN
14. Поздеева С.И. Учебная дискуссия в начальной школе как форма развития коммуникативных универсальных учебных действий / С.И. Поздеева // Человек и образование. – 2019. – №1(58). – С. 81–87.
15. Пудовкина Н.В. Анализ педагогических условий формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Н.В. Пудовкина, В.А. Дубовая // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – №11–2. – С. 198–204. DOI 10.24412/2500-1000-2021-11-2-198-204. EDN XEFWFY
16. Романова Е.А. Особенности формирования коммуникация как кооперация у младших школьников со стойкими трудностями в обучении / Е.А. Романова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – №3. – С. 1–9. EDN ECUHMW
17. Рябова Н.В. Опыт формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Н.В. Рябова, О.В. Терлецкая // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. №2. – С. 29–41. DOI 10.26795/2307-1281-2018-6-2-10. EDN XTZRJ
18. Сабирова Э.Г. Формирование исследовательских умений учащихся в информационно-образовательной среде начальной школы / Э.Г. Сабирова, В.Г. Закирова. – Казань: КФУ, 2015. – 167 с.
19. Ситосанова О.В. Сущность понятия «коммуникативные универсальные учебные действия» / О.В. Ситосанова // Современные технологии и научно-технический прогресс. – 2024. – №1. – С. 315–316. EDN VMFWXG
20. Шакина Т.В. Основы проблемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Т.В. Шакина // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. – 2019. – №2(17). – С. 55–58. EDN DTQUBQ
21. Тухужева Л.А. Психологические особенности младшего школьника / Л.А. Тухужева // Вопросы науки и образования. – 2021. – №8(133). – С. 53–55. EDN IYHMQT
22. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №286.
23. Чернышова Е.Л. Особенности психического развития детей младшего школьного возраста в учебно-воспитательном процессе / Е.Л. Чернышова, А.В. Белоус // Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве. – 2016. – №1. – С. 319–323. EDN XFSVIT
24. Эльсиева М.С. Теоретические аспекты формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников / М.С. Эльсиева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – №2(69). – С. 387–388. EDN XNBIFV
25. Эльсиева М.С. Педагогические условия повышения эффективности формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.С. Эльсиева. – Грозный, 2020. – 25 с. EDN MDQIXZ
26. Эхаева Р.М. Психическое развитие детей младшего школьного возраста в процессе обучения / Р.М. Эхаева, З.В. Масаева, Р.Я. Юсупова // Казанская наука. – 2014. – №6. – С. 229–235. EDN SIZYGD

**Ботоева Чынара Кычыйевна**

д-р юрид. наук, профессор  
Кыргызско-Российский Славянский  
университет имени Б.Н. Ельцина  
г. Бишкек, Кыргызская Республика

## **ПРАВОВОЕ СОЗНАНИЕ, ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА И ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК НЕОБХОДИМЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**Аннотация:** в статье рассматриваются актуальные проблемы, существующие в образовательном процессе при формировании правового сознания, правовой культуры и правового воспитания молодого поколения, в условиях все более новых вызовов, с которыми сталкивается современный Кыргызстан. Автор обращает внимание на существование проблемы защиты прав и свобод детей мигрантов, проводит анализ положительного опыта зарубежных государств, в борьбе с такими антисоциальными явлениями в школах, как буллинг и кибербуллинг и предлагает определенные шаги в решении данных проблем. Делается вывод о необходимости объединения усилий не только участников образовательного процесса, но и всех субъектов общественных отношений, в целях дальнейшего повышения эффективности правового воспитания молодежи.

**Ключевые слова:** правосознание, правовая культура, правовое воспитание, дети мигрантов, буллинг, кибербуллинг, образовательные учреждения, особенные предметы.

В нынешнем современном мире, который сопровождается высочайшими темпами общественной трансформации, когда без использования информационных технологий и цифровизации, уже невозможно представить себе современную систему образования, перед Кыргызской Республикой, все актуальнее становится решение таких задач, как формирование высокого уровня правосознания, привитие должной правовой культуры и осуществление правильного правового воспитания молодого поколения. «Ведь в становлении правового государства воспитание и образование подрастающего поколения является одним из важнейших его факторов. Через призму правового воспитания учащихся, путем стимулирования самого правосознания, рассматриваемой категории лиц, должны прививаться необходимые личностные качества для полного и здорового функционирования в социуме» [3, с. 145].

Конституция Кыргызской Республики закрепляет: «Дети – важнейшая ценность Кыргызской Республики. Государство создает условия, способствующие разностороннему духовному, нравственному, интеллектуальному и физическому развитию детей, их гражданско-патриотическому воспитанию» [2, с. 20].

Правосознание, правовая культура и правовое воспитание – это три основных постулата, имеющих важное значение, не только в образовательном процессе, но и в целом, в социуме, без учета и принятия которых невозможно поступательное и благоприятное развитие самого общества и государства.

Как отмечается в юридической литературе, «учитывая новые вызовы, с которыми сталкивается современное общество, сопровождающиеся снижением уровня общей культуры, широким распространением массовой культуры потребления, виртуализацией социальных связей и т. д., одной из главных задач государства и социума становится предоставление каждому индивиду возможности не только получения знаний, но и построение мировоззренческой, ценностной основы для их успешного усвоения» [4, с. 25].

Правосознание, как разновидность социального сознания является результатом общественной деятельности. В основе ее формирования заключена социальная обусловленность, характеризующаяся той средой, в которой происходит ее формирование. Правосознание формируется не только из определенных знаний о праве, но и содержит другую, не менее важную, сторону своего содержания, а именно психологическую сторону. Именно чувства, эмоции отдельного индивида, по отношению к праву и правовым понятиям в совокупности со знаниями о праве и формируют его правосознание. А эти чувства и эмоции формируются при помощи такой категории как нравственность. Нравственность же как совокупность личных убеждений индивида о правильности или неправильности своего поведения, формирует у отдельно взятого человека его систему ценностей, как ориентиров поведения.

Нравственность в свою очередь, складывается из семейных установок, которые в каждой семье могут различаться, в силу различных обстоятельств. Но именно эти установки и закладывают основу воспитания личности в целом, и правового воспитания в частности. Поэтому правовое сознание личности напрямую зависит от его правового воспитания. Многие правовые элементы воспитания зачастую закладываются в самом раннем возрасте, в семье. Именно семья, как отдельно взятое маленькое государство, выполняет основную работу по воспитанию человека. Такие, вроде бы простые постулаты, как: почитание старших, уважительное отношение к младшим, забота о близких, не брать чужого, не обижать слабого и т. п., должны быть заложены в каждом ребенке с детства. Привитие правильных жизненных ориентиров, убеждений и ценностей, формирование чувства долга и

ответственности – вот главная, первичная задача семьи. Поэтому, роль семьи в воспитании молодого поколения должна быть на первом месте. К сожалению, в настоящее время мы наблюдаем как семья из главного воспитателя отходит на второстепенный план, перекладывая эту функцию образовательным учреждениям.

В нашей республике, особенно в последние годы, наблюдается такое явление, когда молодые родители уезжают на заработки в другие государства, оставляя своих детей на попечение бабушек и дедушек или других родственников и знакомых. В результате, эти дети не получают должного родительского воспитания, а зачастую, подвергаются различного рода насилию и унижению. У нас даже появился термин «дети мигрантов» и вместе с ним появилась проблема воспитания и защиты прав и свобод детей мигрантов. И эта проблема возрастает с каждым годом, обнажая все более острые моменты жизненных ситуаций, с которыми сталкиваются дети, оставленные без родительского внимания.

Помимо этой проблемы, наше государство имеет дело с еще одной проблемой, которая охватила многие государства – это буллинг и ее современное проявление – кибербуллинг в школах. В борьбе с данным общественным явлением, активное участие принимают участники образовательного процесса, в лице: учителей, социальных педагогов, социальных работников, медиков, инспекторов по делам несовершеннолетних, а родители и близкие родственники, в большинстве случаев, остаются в стороне, считая, что решение данной проблемы – это их задача. Хотя в данном случае очень велика роль именно родителей, которые для своих детей являются как бы зеркалом отражения, образцом поведения. Ведь дети учатся, прежде всего, у своих родителей, поэтому роль родителей не должна принижаться, а наоборот, родители должны стать эталоном и образцом для своих детей, на примере своего положительного поведения.

Для борьбы с буллингом и кибербуллингом в школах, имеется положительный опыт некоторых зарубежных государств, где преподаются дисциплины, которые помогают детям лучше справиться со сталкиваемыми в жизни проблемами. Так, в Дании с 1993 года, у школьников проходят «классные часы эмпатии», которые формируют у них толерантное отношение друг к другу, или школьный урок «воспитание характера и гражданственности» в Сингапуре, который включает решение ряда вопросов начиная от буллинга и до масштабных конфликтов. Можно привести еще ряд таких примеров, которые можно было бы перенять и нашим школам.

Поэтому, здесь очень важна прежде всего профилактическая работа всех субъектов общественных отношений, по разъяснению и формированию у всех без исключения людей, особенно молодых родителей, правильного осознания всей ответственности за будущее нашего поколения, за то, чтобы каждый гражданин понимал всю серьезность и масштаб его участия в воспитании молодых людей. Так как, «правовоспитательный процесс – это широкий фронт воспитательного воздействия, в котором участвуют и педагог, и родители, и окружающие, т. е. весь социум» [1, с. 46].

С правовым воспитанием и правосознанием очень тесно связано еще одно важное понятие, такое как правовая культура. Правовая культура представляет собой уровень развития правосознания общества и ее положительного отношения к праву. Достижение высокого уровня правовой культуры, как социального явления, является задачей не только государства и его органов, но и общества в целом. Для формирования правовой культуры общества, необходимо сформировать правовую культуру отдельной личности, которая определяется из системы правовых знаний, их понимания, уважения и соблюдения.

Правовая культура складывается главным образом под влиянием правового воспитания и правового обучения, прежде всего, отдельных членов общества. Таким образом, мы опять возвращаемся к правовому воспитанию в целом, и к правовому воспитанию молодого поколения, в частности. И как отмечалось ранее, проблема формирования высокого уровня правосознания, правовой культуры и правильное правовое воспитание, выступают необходимыми аспектами современного образования и требуют своего решения.

Конечно, это сложная проблема, которую надо решать в комплексе, подключая не только государственные институты, но и все остальные элементы общества. У нас до сих пор, образовательные учреждения остаются основными субъектами, на плечи которых возложена задача воспитания молодого поколения и, да это в определенной степени объективно, так как основной задачей детских садов, школ, средне-специальных и высших учебных заведений является образование и воспитание детей, но возлагать эту задачу только на них, в корне неправильно. Сейчас, особенно государственные дошкольные и школьные учреждения испытывают две основные проблемы: первая, их переполненность детьми, так как не хватает достаточного количества школ и детских садов; вторая, нехватка воспитателей и учителей, так как заработная плата у них низкая, что приводит к дополнительной нагрузке имеющегося персонала. И вот, в такой нелегкой обстановке, на воспитателей и педагогов ложится основное бремя ответственности за воспитание детей. Поэтому, следует принимать более жесткие меры ответственности к родителям за воспитание и защиту ими прав и свобод своих детей. Необходимо, чтобы институт семьи выступал не только основным и самым главным воспитателем ребенка, но и стал партнером и помощником для образовательных учреждений в воспитании детей, а для этого необходимо, чтобы каждый родитель нес ответственность за воспитание своего ребенка и его будущее.



Конечно, со стороны государства, государственных и муниципальных органов проводится определенная работа, прилагаются определенные усилия в решении данной проблемы, но этого недостаточно. В этой связи, предлагается:

- выработать и внедрить государственную идеологию, направленную на формирование у каждого человека, чувства патриотизма, взаимоуважения и ответственности за свои поступки;
- расширить строительство современных школ и детских садов, с необходимой инфраструктурой;
- поднять престиж образовательных учреждений и авторитет педагогов, обеспечив их необходимыми условиями труда и достойной заработной платой;
- ввести в школьные образовательные программы особенные предметы, которые будут способствовать снижению уровня буллинга и правильному воспитанию детей;
- на постоянной основе, проводить профилактические мероприятия, направленные на предотвращение правонарушений среди детей и подростков, с последующим их расширением и использованием цифровых технологий и интернет ресурсов;
- разработать и практиковать для родителей и лиц, осуществляющих воспитание детей, специальные программы, помогающие им выстраивать правильные отношения с детьми, в сложных жизненных ситуациях;
- на системном уровне осуществлять взаимодействие всех участников воспитательного процесса, с интернет-сайтами и социальными сетями, проводить онлайн мероприятия, направленные на правовое воспитание детей.

Только объединив усилия всех субъектов общественных отношений, а не только участников образовательного процесса, можно будет достойно противостоять негативным проявлениям в обществе, воспитать достойное поколение, сформировать высокий уровень правосознания и правовой культуры в обществе.

#### **Список литературы**

1. Кагирова А.Х. Проблемы правового воспитания молодежи в современных условиях: монография / А.Х. Кагирова. – Издательство «Д/С №14», 2021. – С. 46 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dguizberbash.ru/Documents/studentam/2024> (дата обращения: 16.11.2025).
2. Конституция Кыргызской Республики от 5 мая 2021 года: принята на референдуме 11 апреля 2021 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cbd.minjust.gov.kg/1-2/edition/1202952/ru> (дата обращения: 16.11.2025).
3. Маякунов А.Э. Роль правового воспитания в формировании правовой культуры и нормативного поведения учащихся в социуме / А.Э. Маякунов, А.В. Шамаев // Эпоха науки. – 2020. – С. 145.
4. Степаненко Р.Ф. Современные проблемы правового воспитания: теоретико-правовые и социально-философские аспекты / Р.Ф. Степаненко, А.В. Солдатов, Г.Н. Степаненко // Право и государство: теория и практика. – 2023. – №11(227). – С. 24–27.

**Брекало Марина Валерьевна**

воспитатель

**Кинегопуло Людмила Сергеевна**

воспитатель

МБДОУ «Д/С №14»

г. Алексеевка, Белгородская область

## **ВОСПИТАНИЕ ПСИХИЧЕСКИ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ НЕХИМИЧЕСКИХ ЗАВИСИМОСТЕЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

**Аннотация:** статья посвящена актуальной проблеме формирования психически здоровой личности. Целью статьи является определение, конкретизация и анализ детерминант психического здоровья ребёнка. Авторами рассказывается о профилактике нехимических зависимостей посредством развития коммуникативных навыков, овладения адекватными средствами решения возникающих проблем, посредством формирования здорового образа жизни, формирования культуры медиапотребления.

**Ключевые слова:** психическое здоровье, детерминанты, нехимические зависимости, сензитивный период, адаптация, темперамент, кризисы.

В последнее время наблюдается резкий рост нехимических зависимостей среди несовершеннолетних. Наиболее распространённой является компьютерная зависимость, которая обычно условно делится на два вида: Интернет-зависимость и игровую. Активное развитие компьютерной индустрии, расширение мобильной индустрии и рынка игрового программного обеспечения приводит к тому, что для многих взрослых компьютер (планшет, смартфон) становится интереснее книг, театров и телевидения, а для многих детей – важнее учёбы и живого общения со сверстниками.

Интернет-аддикция у несовершеннолетнего не считается официальным диагнозом, а часто является симптомом других серьёзных проблем в жизни ребёнка. К основным причинам компьютерной зависимости среди детей можно отнести одиночество, дефицит коммуникативных навыков, социальную дезадаптацию, поиск острых ощущений, недоступных в реальном мире, депрессию и психические отклонения. Количество несовершеннолетних с психологическими проблемами увеличивается, значит, увеличивается и количество тех, у кого потенциально может сформироваться зависимость. Сущность построения программ профилактики сводится к реализации системного воздействия, направленного на укрепление психического здоровья и благополучия несовершеннолетнего, развитие и стабилизацию факторов личностной устойчивости и личностного роста. Воспитание психически здоровой личности является одним из главных компонентов профилактики детских нехимических зависимостей [9]

«Здравый смысл и добрая воля» – эти основы воспитания, которые ещё многими почитаются как достаточные, но на поверку оказываются слишком зыбкими. Необходим научный подход к воспитанию ребёнка. Разумеется, не надо превращать свою семью в «лабораторию семейного воспитания». Речь идёт лишь о том, что знание некоторых данных наук, изучавших развитие ребёнка, может дать родителям ключ к пониманию важных изменений, которые непрерывно совершаются в их малыше, – а значит, поможет родителям предупредить, преодолеть трудности в вопросах воспитания, растить ребёнка психически здоровым. Представление о тех методах, которыми пользуется детская психология, иметь небесполезно. Это предостережёт от необдуманных и спешных экспериментов в воспитании.

Систематические наблюдения за своим ребёнком помогут его узнать во всех отношениях. Воспитывая своего ребёнка, родители должны постараться правильно оценить возможности малыша и разумно использовать их в целях поддержания его психического здоровья [6]. Вспомним слова П.Ф. Лесгафта: «Бессознательное руководство личностью ребёнка никогда не проходит без серьёзных последствий и отзывается иногда на всей его последующей жизни». Исследования показали, что, хотя врожденные особенности ребёнка и ход созревания его организма, его нервной системы на протяжении детства представляют собой важное условие и необходимую предпосылку психического развития, наследственные задатки не предопределяют фатально ни хода, ни уровня этого развития. Решающую роль в том, какое психическое здоровье будет у ребёнка, какие особенности разовьются у него, какие нравственные качества у него сформируются, играют условия жизни и воспитания [10]. А правильно поставленное обучение ведёт за собой развитие.

Наука даёт родителям знания о сензитивных периодах развития ребёнка. Если родители (педагоги) будут учитывать их роль в развитии детей, это поможет им растить своих детей психически здоровыми, так как своевременное обучение даёт своевременное развитие тех или иных умений, навыков, формирование психических свойств, видов поведения. А это, в свою очередь, придаёт ребёнку уверенности в себе, в своих возможностях [1]. Таким образом, важной детерминантой психического здоровья ребёнка является обучение и воспитание ребёнка с учётом сензитивных периодов.

Влияет на психическое здоровье и врождённый темперамент, хотя и несколько своеобразным образом. Тип врождённого темперамента входит в зависимость от типа материнства (отцовства). Родительское отношение может изменить врождённый темперамент в положительную или отрицательную сторону, тем самым ухудшить или улучшить психическое здоровье ребёнка. Из этого следует вывод, что родители должны знать о типах темперамента, должны изменять воспитательный процесс в соответствии с этим, чтобы смягчить крайности проявления черт темперамента [7].

Говоря о развитии ребёнка, нельзя забывать о том, что оно – как и всякое развитие вообще – не сводится к накоплению медленных, незаметных изменений. Критические периоды перемежают стабильные и являются переломными, поворотными пунктами в развитии [4]. В переломные моменты развития ребёнок становится трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребёнку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности. Родителям и педагогам нужно быть особенно внимательными и терпимыми в вопросах воспитания детей в период протекания кризисных процессов, чтобы не привести к отрицательным изменениям в поведении ребёнка, не отдалить его от себя, не дать ему замкнуться и искать поддержки и понимания где-то ещё. Установлено, что если кризис протекает вяло и невыразительно, то это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности ребёнка в последующем возрасте [2]. А это негативно сказывается на психике несовершеннолетнего. Важно помочь ребёнку справиться с тем, что может нарушить естественный ход личностного развития, но так, чтобы не потерять в лице сына, дочери, ученика доброго товарища, друга.

Психическое здоровье зависит от условий, в которых находится ребёнок, как дома, так и в образовательном учреждении. Дошкольное детство является важным этапом становления психически здоровой личности. В большинстве случаев игровая зависимость более распространена в раннем возрасте. Многие пятилетние дети уже знают о существовании сети Интернет, прекрасно разбираются в компьютерных играх, но понятия не имеют о том, какие опасности, наряду с онлайн играми, она в себе таит. Реальность такова, что дети гораздо больше подвержены возникновению компьютерной зависимости, чем взрослые. Как ни странно, у детей возникает игромания, которая в первую очередь обусловлена складом личности и психологическими причинами. Ребёнок пытается защи-

тяться от внешнего мира и погружается в мир компьютерных игр, который поглощает его тем больше, чем дольше он играет. Чрезмерная тяга к компьютерным играм должна заставить родителей задуматься и, возможно, пересмотреть сложившиеся в семье отношения. Нужно сделать так, чтобы ребёнок почувствовал себя нужным, понял, что он является равноправным членом семьи и с его мнением считаются [9]. Тяга к компьютерным играм у детей дошкольного возраста может возникнуть и в результате стрессовых ситуаций, возникающих в детском саду. С приходом ребёнка трёх – четырёх лет в дошкольное учреждение, а тем более, если родители не спешили отдавать малыша в детский сад и привели уже в среднюю группу, его жизнь существенным образом меняется. Это создаёт для ребёнка стрессовую ситуацию, которая может привести к невротическим реакциям (капризы, страхи, отказ от еды, психологическая депрессия).

Необходима такая организация жизни ребёнка в дошкольном учреждении, которая приводила бы к наиболее адекватному, почти безболезненному приспособлению его к новым условиям, позволила бы формировать положительное отношение к детскому саду, навыки общения, прежде всего со сверстниками. Необходимо создание эмоционально благоприятной атмосферы в группе. Для успешной адаптации ребёнка к условиям дошкольного учреждения необходимо сформировать у него положительную установку на детский сад. Это зависит прежде всего от воспитателей, от их умения и желания создать атмосферу тепла и доброты [5] Особо важное значение для маленького ребёнка имеет установление тёплых, ласковых отношений с педагогом. Взрослый, который сумел завоевать симпатию дошкольника, легко добивается от него выполнения предъявляемых требований, подчинения нравственным нормам поведения. И, если эти требования будут правильными и к их предъявлению воспитатель подойдёт со всей ответственностью, они только помогут становлению психически здоровой личности. Адаптация, приводящая к позитивным результатам – адаптированности, то есть совокупности всех полезных изменений организма и психики, является детерминантой психического здоровья детей.

Школьная система поощряет непрерывную напряжённую работу по обучению, зачастую не уделяя должного внимания межличностным отношениям. В результате у детей не остаётся свободного времени для самопознания, общения, что приводит к отсутствию опыта реальных житейских ситуаций, умения жить в текущем моменте. Ребёнок боится трудностей и всеми силами их избегает. Сохраняя после окончания школы привычные модели избегания трудностей, дети, хорошо учившиеся в школе, часто приобретают тяжёлое девиантное поведение. Кроме знаний школьное обучение зачастую формирует устаревшие, негибкие убеждения, взгляды, способы реагирования, неприменимые в условиях современного общества. Кроме того, в настоящее время, личность учителя не всегда является достойным примером, в силу профессионального выгорания, увеличения возраста работающих. Большинство учителей не в состоянии оказывать эффективное воспитательное воздействие, психолого-педагогическую помощь и поддержку подросткам, поскольку сами не обладают знаниями, навыками и современными позитивными стратегиями поведения.

Тем не менее, школа обладает следующими возможностями для успешной реализации профилактических программ: привитие навыков здорового образа жизни и их отслеживание; возможность влиять на уровень притязаний и самооценку; работа с семьями несовершеннолетних; привлечение специалистов по профилактике; организация работы по выявлению групп риска.

Педагогическая профилактика в образовательных учреждениях выполняет функции первичной профилактики и касается всех сфер жизни несовершеннолетнего: семьи, образовательной среды, общественной жизни. Профилактическая деятельность носит «опережающий» характер. В профилактике зависимостей делается акцент на развитие возможностей, развитие коммуникативных навыков, на овладение подростками адекватными средствами решения возникающих проблем, на формирование здорового образа жизни, формирование культуры медиапотребления.

Мы считаем, что профилактической работой должно быть охвачено большинство детей, так как риску формирования нехимической зависимости подвержены не только дети, традиционно входящие в группу «риска» (неуспевающие, дезадаптированные, из неблагополучных семей), но и вполне благополучные на вид учащиеся, и даже одарённые ребята [3].

Известно, что сон – показатель психического здоровья, кроме того, он влияет на здоровье психики. В режиме дня учитывается его значимость. Ребёнок быстро утомляется. Именно поэтому он нуждается в чередовании периодов бодрствования и сна, в течении которых работа нервных клеток восстанавливается. Если ребёнок спит, ест и т. д. в определённые часы, у него образуются определённые рефлексы на время, с помощью которых организм подготавливается к той или иной деятельности.

Ответственно надо подходить и к обучению детей. Обязателен в обучении учёт возрастных особенностей и возможностей ребёнка. Пренебрежение ими приведёт к нарушению нормального хода гармоничного развития человеческой личности. Всякая перегрузка и вызванное ею переутомление грозят оказать отрицательное влияние на состояние здоровья несовершеннолетнего, на его физическое и психическое развитие [8].

Ведущая роль в борьбе с нехимическими зависимостями несовершеннолетних принадлежит воспитанию психически здоровой личности. Проявления психически здоровой личности: жизнерадостность, уверенность в себе, отсутствие проблем в общении со сверстниками, в игре, отсутствие страхов, нервозности в поведении, объективная самооценка, привязанность к близким, открытость и т. д. Если мы

будем воспитывать детей, руководствуясь детерминантами психического здоровья ребёнка, им будут характерны именно такие личностные проявления. И к этому надо стремиться всеми силами!

**Список литературы**

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 161–163.
2. Добсон Д. Непослушный ребёнок / Д. Добсон. – М.: Т-ОКО, 1992. – 57 с.
3. Друзин В.Н. Проблема профилактики игровой компьютерной аддикции подростков / В.Н. Друзин // Инновации в образовании. – 2011. – №5. – С. 82.
4. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребёнка / А.И. Захаров. – М.: Просвещение, 1986. – 202 с.
5. Калинина Р. Ребёнок пошёл в детский сад / Р. Калинина // Дошкольное воспитание. – 1998. – №4. – С. 44–50.
6. Кембелл Р. Как на самом деле любить детей / Р. Кембелл. – М.: Знание, 1992. – 15 с.
7. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольника / А.Д. Кошелева. – М.: Просвещение, 1985. – 324 с.
8. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – С. 172–174.
9. Пурецкая Н.С. Профилактика нехимических зависимостей как одно из направлений работы психолога / Н.С. Пурецкая [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [b17.ru/article/78251](http://b17.ru/article/78251) (дата обращения: 25.11.2025).
10. Фонарёв А.М. Развитие личности ребёнка / А.М. Фонарёв. – М.: Прогресс, 1987. – 89 с.

**Голодняк Анастасия Сергеевна**

магистрант

**Каретникова Екатерина Игоревна**

магистрант

*Научный руководитель*

**Шер Марина Леонидовна**

канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## **ЭТИОЛОГИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: СТРУКТУРА, ПРОЯВЛЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ**

**Аннотация:** в статье раскрываются теоретические основы формирования познавательного интереса у детей младшего школьного возраста. Рассматриваются источники его возникновения, внутренняя структура и уровни развития в контексте возрастной психологии и педагогики. Особое внимание уделено особенностям проявления интереса у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в частности с нарушением интеллекта. На основе анализа трудов Г.И. Шукиной, Л.С. Выготского и других авторов обосновываются ключевые педагогические условия, способствующие становлению и укреплению познавательной мотивации в условиях инклюзивного образования. Подчеркивается, что познавательный интерес выступает не только как движущая сила учебной деятельности, но и как индикатор гармоничного личностного развития ребенка.

**Ключевые слова:** познавательный интерес, младший школьный возраст, мотивация, учебная деятельность, инклюзивное образование, дети с ОВЗ, педагогические условия, этиология интереса.

В условиях современного российского образования, ориентированного на принципы инклюзии, все большее значение приобретает способность педагогической системы стимулировать внутреннюю мотивацию к обучению у всех детей, включая тех, кто сталкивается с особыми трудностями в познавательной сфере. Федеральный закон №181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» гарантирует каждому ребенку право на получение образования, соответствующего его индивидуальным возможностям и потребностям [13]. В этой связи особую значимость приобретает понимание природы познавательного интереса не как временного эмоционального состояния, а как устойчивого личностного образования, лежащего в основе учебной деятельности.

Истоки познавательного интереса, согласно исследованиям Л.С. Выготского, закладываются еще в дошкольном возрасте, когда у ребенка формируется стремление к новым социальным ролям и познанию окружающего мира [2]. С началом школьного обучения этот интерес должен трансформироваться в осознанную потребность в знаниях. Однако у детей с нарушением интеллекта данный процесс часто нарушается: они испытывают трудности с удержанием внимания, переключением между задачами, пониманием абстрактных понятий, что снижает их вовлеченность в учебный процесс и формирует негативное отношение к школе.

Г.И. Шукина рассматривала познавательный интерес как сложное психическое явление, возникающее на пересечении интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности [14]. Она выделяла два источника его формирования: внешние – связанные с формой подачи материала (яркость, необычность, динамика), и внутренние – обусловленные личностным смыслом знаний и их связью с

жизненным опытом ребенка. Именно внутренние источники обеспечивают устойчивость интереса и его переход на более высокие уровни развития.

Структурно познавательный интерес включает три взаимосвязанных компонента. Интеллектуальный компонент выражается в стремлении к пониманию, анализу, установлению причинно-следственных связей. Эмоциональный – в переживании удовольствия от процесса познания, радости открытия нового. Волевой компонент проявляется в готовности преодолевать трудности, концентрировать внимание и проявлять настойчивость при решении познавательных задач [4].

В зависимости от степени развития, Г.И. Щукина различала три уровня познавательного интереса: любопытство (поверхностный интерес к ярким, необычным фактам), собственно познавательный интерес (стремление понять суть явлений) и теоретический интерес (жажда системных знаний и стремление к самостоятельному поиску истины) [14]. У большинства младших школьников, особенно с ОВЗ, преобладает первый или второй уровень, что требует от педагога целенаправленной работы по его углублению.

Проявляется познавательный интерес в активном поведении: ребенок задает вопросы, стремится узнать больше, проявляет инициативу в выполнении заданий, испытывает удовлетворение от успеха. У детей с нарушением интеллекта эти проявления могут быть менее выражены: интерес может фокусироваться на конкретных предметах, повторяющихся действиях или визуально привлекательных элементах. Важно, чтобы педагог умел распознавать такие «точки роста» и использовать их как основу для расширения познавательной сферы.

Формирование устойчивого интереса у данной категории детей требует особых педагогических условий. Во-первых, это личностно ориентированный подход, при котором учитываются индивидуальные особенности восприятия, памяти, внимания и темпа работы. Во-вторых, необходима тесная связь учебного материала с жизненным опытом ребенка, что повышает его значимость. В-третьих, важна организация «ситуаций успеха», достижимых задач, посильных заданий, позитивной обратной связи, которые формируют уверенность в своих силах.

Эффективными оказываются методы, сочетающие наглядность, предметность и эмоциональную насыщенность: проблемные ситуации, дидактические и ролевые игры, элементы геймификации, проектная деятельность. Особенно важно, чтобы учебный процесс был структурирован, предсказуем и включал четкие этапы, что снижает тревожность и повышает вовлеченность у детей с ОВЗ [3].

Таким образом, познавательный интерес у младших школьников не возникает спонтанно, он формируется в специально организованной образовательной среде, построенной на уважении к индивидуальности ребенка и понимании его потребностей. Для детей с нарушением интеллекта этот процесс требует большей дифференциации, терпения и профессиональной чуткости со стороны педагога. Реализация инклюзивных принципов, закрепленных в российском законодательстве, невозможна без создания условий, в которых каждый ребенок, независимо от своих возможностей, может испытать радость познания и почувствовать себя успешным учеником.

#### Список литературы

1. Валиева Н.И. Развитие мотивации учебной деятельности младших школьников / Н.И. Валиева // Педагогика: история, перспективы. – 2025. – Т. 8. №1. – С. 14–27. DOI 10.17748/2686-9969-2025-8-1-14-27. EDN SMTVIW
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психология искусства. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2024. – 560 с.
3. Голодняк А.С. Теоретические основы применения игровых методов в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / А.С. Голодняк, М.Л. Шер // Молодежная наука в современном мире: Всероссийская студенческая научно-практическая конференция с международным участием (Краснодар, 23 апр. 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 160–162. DOI 10.31483/t-127381. EDN FKXBUF
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2005. – 384 с. EDN QXLRI
5. Караваев Н.Л. Совершенствование методологии геймификации учебного процесса / Н.Л. Караваев. – Киров: ВятГУ, 2019. – 105 с. EDN JPEDDH
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с. EDN SJRJOJ
7. Махмутов М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
8. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб.: Союз, 1997. – 256 с.
9. Психологическая теория деятельности / под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2006. – 389 с.
10. Рынкевич А.В. Использование нейротехнологии геймификации в инклюзивном образовании / А.В. Рынкевич // Социальное развитие детей. – Елец, 2022. – С. 301–304. EDN HLBLSZ
11. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ / Е.А. Стребелева. – М.: Академический проект, 2010. – 280 с.
12. Терешкина К.Д. Современные тенденции в организации образовательной среды для детей с ОВЗ / К.Д. Терешкина // Менеджмент в образовании. – М., 2024. – С. 245–251. EDN ERKBTM
13. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 24.07.2024) // Собрание законодательства РФ. – 1995. – № 48. – Ст. 4563 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/10164504/> (дата обращения: 01.11.2025).
14. Щукина Г.И. Познавательный интерес в учебной деятельности / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1975. – 160 с.
15. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2006. – 360 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM> (дата обращения: 01.11.2025).

*Диденко Дарья Андреевна*  
студентка

*Ишкова Екатерина Валерьевна*  
канд. психол. наук, доцент, преподаватель

*Сафронова Алла Дмитриевна*  
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151705

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ПОВЫШЕНИЯ ВНИМАНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЁТОМ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА ШКОЛЬНИКА

**Аннотация:** *статья посвящена разработке и анализу педагогических приемов повышения внимания школьников в учебной деятельности с учетом акцентуаций их характера. Авторы систематизируют адаптивные методики работы, включая дифференциацию заданий, выбор оптимальных форм обратной связи, регулирование эмоциональной нагрузки и организацию учебного пространства для различных психотипов. Особое внимание уделяется практическим рекомендациям по индивидуализации подходов к гиперактивным, тревожным, демонстративным и другим типам учащихся с целью оптимизации их внимания и учебной вовлеченности.*

**Ключевые слова:** *акцентуации характера, внимание, учебная деятельность, педагогические приёмы.*

По данным результатов исследования «Поведения школьного возраста в отношении здоровья» ВОЗ в 2024 году нагрузка на школьников выросла, особенно на девочек, при этом поддержка учащихся в семье уменьшилась [11].

В 2015 году учёные из филиала ТюмГУ в Ишиме провели исследование показателей объёма и свойства переключения внимания у школьников 14–17 лет. Результат показал, что у 43,5% учеников восьмых классов был низкий уровень внимания [10].

В 2018 году советник руководителя Россотрудничества Дмитрий Гужеля отметил в ходе Всероссийской конференции «От цифры к цифровой грамотности: задачи и решения» о том, что в настоящее время человек потребляет в 150 раз больше информации, чем 100 лет назад, а также, что «Информационные потоки, которые обрабатывает наш мозг увеличились многократно – и это сказывается на системе образования».

Вышеуказанные тенденции влияют на способность школьника удерживать внимание, так как у них эта функция формируется.

Педагогическое сообщество выражает беспокойство, что большое количество детей страдает от расстройства внимания, демонстрируя низкую успеваемость. Это приводит к пробелу в знаниях, недостаточному уровню развития личностных качеств.

Внимание школьников изучали и изучают большое количество учёных, таких как: П.Я. Гальперин, С.С. Левитана, Б.Г. Ананьев, Ф.Н. Гонаболин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, И.Ю. Кулагина и многие другие.

Как отмечал в своей работе Л.С. Выготский «Внимание – это высшая психическая функция. Она формируется в процессе культурного развития ребёнка, в ходе приёмов произвольного направления внимания и его удержания» [12].

Внимание необходимо ребёнку для формирования социальной эффективности, для умения сосредотачиваться на нужной информации, улучшения когнитивных способностей, таких как память, мышление и речь.

Основателем термина «акцентуированная личность» стал К. Леонгард, «развитие и адаптацию для подростков» изучал А.Е. Личко. Идеи советского психиатра П.Б. Ганнушина о «пограничных состояниях» напрямую повлияли на работы А.Е. Личко. Э. Крепелин и Э. Кречмер заложили теоретическую базу о связи телосложения, темперамента и психических заболеваний, на которую опирался Леонгард.

Рассмотрим типы акцентуаций характера во взаимосвязи с вниманием и педагогическими приёмами коррекции.

Акцентуация характера предопределяет, какие факторы могут стать для школьника наиболее отвлекающими: нарушение плана, критика, отсутствие похвалы. Также устанавливает, как долго он может удерживать внимание (например, гипертимный тип в слишком выраженном аспекте может иметь трудности с удержанием внимания).

С точки зрения психологии, эмоции и внимание тесно связаны. Их связь обеспечивается структурами мозга, лимбической системой (эмоциональный центр) и префронтальной корой (центр управления, отвечающий за произвольное внимание).

На внимание влияют:

- эмоциональное состояние (тревожность, лабильность, вспыльчивость);
- мотивация (от типа акцентуации зависит интерес к той или иной деятельности);
- утомляемость (некоторые виды акцентуаций характеризуются наиболее быстрой утомляемостью в сравнении с другими).

Гипертимная личность характеризуется повышенным настроением, энергичностью, быстротой переключаемости с одной задачи на другую; но в таком состоянии человек может за всё браться и не доводить начатое до конца [1, с. 111]. Быстро теряет интерес к рутинной работе, может легко отвлекаться на внешние раздражители. Объем полученных знаний широк, но неустойчив. Поэтому такие ученики могут делать ошибки по невнимательности. Педагогу необходимо научить доводить дело до конца и разбивать большие задачи на маленькие: при подготовке учеников к ВПР (Всероссийская Проверочная Работа) необходимо для начала изучить программу прошлых лет, разработать план занятий, узнать первоначальный уровень готовности учеников.

Ученики с тревожным (психастеническим) типом неуверенны в себе, мнительны, боятся ответственности [1, с. 125]. Учащиеся имеют высокий уровень внимательности, но оно может быть направлено не на учебную деятельность, а на мысли «вдруг сделаю что-то не так». Педагогу необходимо снять страх и создать ощущение безопасности, заранее обговаривать план урока, начинать с задач, гарантирующих успех. Этот подход снимет защитные механизмы психики. Необходима положительная оценка действий ученика для поощрения правильного поведения.

Учащиеся с эпилептоидным типом характера склонны к порядку, гневливы и имеют склонность к власти на. Подолгу могут выполнять работу. Внимание высокое, но переключаемость с одной задачи на другую низкая. Быстрая и внезапная смена деятельности на уроке может вызвать раздражение и сбой в работе. Педагогу стоит давать подробные инструкции перед выполнением задания и предупреждать заранее об изменениях, что даёт таким ученикам время на переключение внимания. Как и в психоастеническом типе характера, таким ученикам необходимо давать положительную оценку их действиям.

Ученикам с лабильным типом характера свойственна частая смена настроения по незначительным поводам, сильная зависимость от эмоционального состояния, быстрая отвлекаемость на значимые стимулы (например, вид за окном, одноклассники). Педагогу в этом случае стоит подбирать в изучаемой теме примеры, которые могут быть ему интересны (например, тема спорта, если он им увлекается). Если ученик расстроен, достаточно спросить: «У тебя всё в порядке?», – и дать несколько минут на восстановление эмоционального фона для повышения концентрации.

Школьники с шизоидным типом характера замкнуты, погружены во внутренний мир, имеют трудности в общении. Внимание достаточно высокое и устойчивое. Если тема урока их заинтересовала, то они будут вовлечены в работу. В ситуации, когда преподаватель не смог донести важность предмета и заинтересовать, будут проблемы с концентрацией внимания у учащегося. Необходимо давать творческие задания, возможность искать нестандартные решения.

Учащиеся с астено-невротическим типом имеют склонность к повышенной утомляемости, раздражительности. В начале урока активно работают, но к концу приходит быстрое истощение. Ребёнок не может из-за быстрой утомляемости долго удерживать внимание. Педагогу необходимо не подгонять такого ученика, давать время на обдумывание, хвалить за усидчивость.

Демонстративный тип характера требует особого педагогического подхода, так как у такого ребёнка есть потребность быть в центре внимания любой ценой, воспринимая окружающих как зрителей, а жизнь как театр. Чаще всего учащийся будет использовать такие эмоции и реакции, как смех, обиды, слёзы, чтобы воспроизвести впечатление. Остаться незамеченным или раскрытированным для демонстративного типа характера очень страшно. Ребёнок лучше концентрируется на задачах, где он находится в центре внимания: дебаты, выступления перед классом, а также на заданиях, которые позволяют получить признание, похвалу. Преподавателю стоит чаще привлекать таких учеников в помощники, а также давать доклады для выступления перед классом. Важным моментом является похвала ученика за результат работы, а не самого учащегося, например: «Ты хорошо расказал доклад, он получился информативным», вместо: «Ты очень умный».

Учащиеся с дистимическим типом характера противоположен демонстративному типу. Характеризуются тем, что ученик долго фиксирует своё внимание на чувствах, мыслях и обидах. Такого учащегося очень легко задеть, он видит злой умысел везде. Часто такие дети считают себя лучше других и болезненно принимают критику, это снижает их самооценку. Внимание у учеников с дистимическим типом устойчивое, но с трудом переключается с одной задачи на другую, изменения в расписании могут привести к нестабильному состоянию. Педагогу необходимо в таком случае предупреждать о смене деятельности, расписания уроков – это даёт время подготовиться, важно создавать стабильную среду: правила должны быть понятными и справедливо применяться ко всем.

Эмотивный тип акцентуации у школьника говорит о ключевых чертах таких как: повышенная эмпатия, гиперчувствительность. Всё происходящее учащийся видит через призму своих чувств, тонко улавливает малейшие изменения в настроении окружающих. Многие сдержаны, внешне не проявляют реакцию, а внутри них большое количество эмоций, переживаний. Если ребёнок расстроен, напуган, взволнован, то его внимание будет резко снижаться. Учащийся с эмотивным типом характера будет думать много о теме, которая его заинтересовала, особенно связанная с чувствами и

моральными дилеммами. Педагогу необходимо создавать безопасную психологическую атмосферу, доверие, поддержку, показывать, что чувства важны и в них нет чего-то плохого. Важно пресекать любые попытки одноклассников смеяться над слезами ученика. Критику необходимо преподносить школьнику с таким типом характера только наедине и в максимально мягкой форме. Для повышения внимания предлагаем такой педагогический приём как: начинать урок с цитаты, картинки, которая создаст благоприятный эмоциональный настрой.

Подбирая методы работы по повышению внимания, педагогу стоит учитывать тип характера. Для этого педагогам следует воспользоваться описанием каждого типа характера, а также опросником Леонгарда-Шмишека, которая является классической методикой диагностики типа акцентуации личности. Понимание связи типологии характера и внимания в образовательной среде позволяет не бороться с невнимательностью, а увидеть индивидуальную причину проблемы и помочь ребёнку адаптироваться и погрузиться в учебный процесс. Для этого педагогу необходимо иметь психологические навыки определения типа характера человека и правильно подбирать педагогический подход к обучению.

#### Список литературы

1. Леонгард К. Акцентированные личности / К. Леонгард; пер. с нем. В.М. Лещинской. – Киев: Вища школа, 1981. – 390 с.
2. Психология и психоанализ характера: хрестоматия / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ, 1997. – 638 с.
3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – СПб.: Питер, 2022. – 301 с.
4. Карпова Е.В. Акцентуации характера в структуре мотивационной сферы личности школьников / Е.В. Карпова // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №1. – С. 140–147.
5. Михалева А.А. Педагогические условия развития произвольного внимания у младших школьников / А.А. Михалева // Наука России: цели и задачи: сб. науч. трудов по материалам XV Междунар. науч. конф. (Екатеринбург, 2019 г.). – Екатеринбург: НИЦ «Л-Журнал», 2019. – С. 51–54. DOI 10.18411/sr-10-06-2019-63. EDN LNYVKG
6. Олешкевич В.И. Психология П.Я. Гальперина и ее культурно-исторический анализ: учебник / В.И. Олешкевич, В.К. Зарещкий. – М.: Неолит, 2023. – 335 с.
7. Левитан С.С. Можно ли управлять вниманием школьника? / С.С. Левитан. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
8. Кулагина И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для среднего профессионального образования / И.Ю. Кулагина. – М.: Юрайт, 2025. – 291 с.
9. Кулагина И.Ю. Учебная мотивация: разработка методического инструментария / И.Ю. Кулагина // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. №2. – С. 51–63.
10. IT в образовании // Первый бит. Управление информационной политики ТюмГУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.ru/news/it-v-obrazovanii/seychas-chelovek-potrebyaet-v-150-raz-bolshe-info/> (дата обращения: 21.10.2025).
11. Опросное исследование // Первый бит [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.who.int/europe/ru/news/item/13-11-2024> (дата обращения: 18.10.2025).
12. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3 / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – С. 144–168.

*Дмитриева Наталья Александровна*

воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «ЦРР – Д/С №72»

г. Краснодар, Краснодарский край

## ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКАЯ ГРУППА КАК ИНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ И ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация:** в статье рассматривается актуальная проблема современной педагогики – обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии. Авторы анализируют проблему через призму использования детско-родительской группы как инструмента психологической помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделено специфике проведения игровых занятий, направленных на профилактику и коррекцию взаимоотношений между детьми и родителями, улучшение навыков коммуникации и эмоционального контакта. Практическая значимость исследования состоит в представлении конкретных технологий и упражнений, применяемых в работе с детьми и их родителями, что делает статью полезным ресурсом для практических работников дошкольных образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** особые образовательные потребности, инклюзивное образование, детско-родительская группа, игровая терапия, коррекционная работа, психологическая помощь, сотрудничество родителя и ребёнка, диагностика состояний детей, улучшение детско-родительского взаимодействия.

Сегодня все дети с особыми образовательными потребностями обучаются в обычных общеобразовательных детских учреждениях вместе с нормотипичными сверстниками, поэтому сейчас активно разрабатываются и внедряются в систему педагогической работы инновационные технологии. Группа дошкольников с ОВЗ не однородна, в нее входят дети с различными нарушениями здоровья.



Ограниченная возможность здоровья – это сравнительно более легкая форма нарушения, при которой ребенок нуждается в особых условиях обучения и развития.

Педагоги сталкиваются в своей работе с детьми с особенностями моторики, речевой сферы, неусидчивостью, невнимательностью и т. д. А родители связывают данные проблемы с особенностями характера, эмоционально-волевой сферы, ленью. А на самом деле причины лежат в незрелости определенных структур мозга, таким детям требуется больше внимания для усвоения нового материала и коррекционной работы для дальнейшего обучения и развития.

Мы также сталкиваемся в своей работе с непониманием родителей к особенностям своих детей, нежеланием организовывать совместную деятельность со своими детьми. Понимая, что родителям нужна помощь, поддержка и информированность в этом вопросе, мы организовали детско-родительские развивающие игровые занятия.

Все мы знаем, что любой ребенок учится, играя, и в своей работе используем игровые технологии, которые способствуют творческим способностям детей, развивают память, речь, коммуникативные навыки.

Целью наших групповых занятий является профилактика и коррекция взаимоотношений детей и родителей. Родители становятся более внимательными к психологическому комфорту ребенка, учатся прислушиваться к мнению и пожеланиям своего ребенка. Мы предложили родителям поучаствовать в наших занятиях вместе с детьми. Таким образом, сформировались разновозрастные группы. Продолжительность игрового занятия 30 – 40 минут, периодичность проведения занятия – один раз в неделю.

Технология проведения занятий следующая: в начале и конце занятия проводим диагностику состояния детей, их настроения. Например, используем такое упражнение, как «Представься цветом», каждый из участников называет свое имя и цвет настроения (воздушного шарика, который хотел бы держать в руках).

Для снятия возрастного барьера взаимопонимания используем игру «Что я люблю больше всего». Участники передают друг другу мяч и рассказывают, что любят больше всего делать. У детей вызывает удивление и умиление, когда родители говорили: Я больше всего люблю спать, я больше всего люблю смотреть телевизор, я больше всего люблю отдыхать в тишине – такие откровения для детей были неожиданными.

Преодоление поведенческих стереотипов и улучшение возможности самовыражения. Мы специально подбирали игры и упражнения, в которых родителям приходилось опускаться на уровень детей разного возраста: стоять на четвереньках, бегать наперегонки, корчить рожицы и т. д.

Использовали элементы арт – терапии. В конце занятия, на большом листе ватмана детям вместе с их родителями предлагалось нарисовать картину – сюжет картины они придумывали сами. Это были животные, цветы, пейзажи, космические корабли, полет фантазии участников не ограничивался.

Кроме того, был организован детско-родительский клуб «Игралочка». Мы приглашали родителей с детьми одного возраста и одного пола (мальчики с папами, а девочки с мамами). Целью занятий в клубе было развитие умения родителей играть в сюжетно – ролевые игры по полу. С девочками и мамами мы играли с куклами в детский сад, семью, магазин, цирк и т. д. С мальчиками и папами играли с кубиками и машинками в такие игры как: Строительная площадка, где мальчики помогали папам строить дом, рыцари спасают принцессу и др.

Было проведено по 5 занятий с каждой группой с периодичностью 1 раз в неделю.

Таким образом, нам удалось развить умение игрового взаимодействия детей и родителей, наладить детско-родительские взаимоотношения и показать практический инструмент игровой деятельности в руки родителям. Педагоги стали замечать, что поменялся микроклимат в группе детского сада. Дети стали больше играть в коллективные игры, легче договариваться между собой – уступать друг другу. А родители заметили изменения в поведении детей дома. Стало меньше капризов и упрямства.

Очень важно, что родители во время занятия, «несут ответственность» за поведение, ответы своих детей, а не педагог контролирует их. Родители видят, какое поведение у ребенка на занятиях, видят, понимает ли и слышит ли ребенок задания, насколько ребенок внимателен, собран.

Таким образом, организация детско-родительских групп показала свою эффективность в качестве инструмента психологической помощи родителям и детям дошкольного возраста. Результаты свидетельствуют о значительных изменениях в отношениях между родителями и детьми, улучшении коммуникативных навыков и повышении эмоционального комфорта обеих сторон. Практическое применение данной модели позволяет добиться следующих значимых эффектов: повышается вовлеченность родителей в процесс воспитания и обучения детей; улучшается понимание родителями индивидуальных потребностей и особенностей своих детей; усиливается доверие и эмпатия в детско-родительском взаимодействии; наблюдается снижение негативных проявлений поведения у детей в домашних условиях; возрастает удовлетворение родителей качеством воспитательно-образовательного процесса.

Осуществляя подобную работу, педагоги и специалисты могут оказать существенную поддержку семьям, воспитывающим детей с особыми образовательными потребностями, создав благоприятные условия для успешного включения детей в социальное пространство и обеспечение гармоничного развития личности ребёнка.

Использование предложенного подхода рекомендуется включить в обязательную практику дошкольных образовательных учреждений, что обеспечит комплексное и целенаправленное содействие детям и их семьям, укрепляя здоровую психологическую атмосферу и направленность на благополучие каждого ребёнка.

**Список литературы**

1. Афанасьева Т.Н. Игровые занятия с детьми раннего возраста / Т.Н. Афанасьева // Психолого-педагогическое сопровождение раннего детства. – 2019. – №1.
2. Гаврилушкина О.П. Особенности коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития / О.П. Гаврилушкина, Е.С. Левина // Логопед. – 2018. – №4.
3. Кислова Т.Р. Проектирование развивающих сред для детей с проблемами в развитии / Т.Р. Кислова, Н.М. Цейтлина // Современная коррекционная педагогика. – 2017. – №2.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Издательство Московского университета, 2018.
5. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. – М.: Владос, 2019.
6. Николаева Ю.Б. Современные подходы к диагностике и коррекции поведения детей младшего дошкольного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – №12.
7. Ульенкова У.В. Методы психодиагностики и психокоррекции в работе с детьми с особыми образовательными потребностями / У.В. Ульенкова. – СПб.: Речь, 2017.
8. Чиркина Г.В. Инновационные подходы к коррекционному сопровождению детей с тяжелыми нарушениями речи / Г.В. Чиркина // Специальная психология. – 2019. – №1.

*Еремеева Алена Андреевна*  
студентка

*Лазаренко Максим Витальевич*  
студент

*Ромашко Роман Сергеевич*  
студент

*Научный руководитель*  
*Шер Марина Леонидовна*  
канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151924

## **ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ ПОДРОСТКОВ**

**Аннотация:** в статье исследовано комплексное влияние тревожности на академическую успеваемость подростков. Анализируется двойственная природа этого влияния: с одной стороны, тревожность может снижать продуктивность учебной деятельности, с другой – выступать мобилизующим фактором. Рассматриваются ключевые факторы формирования школьной тревожности и ее опосредованное воздействие на учебные результаты через мотивационные и поведенческие механизмы.

**Ключевые слова:** тревожность, академическая успеваемость, подростки, школьная тревожность, учебная деятельность, мотивация.

Процесс обучения в подростковом возрасте сопряжен с целым рядом вызовов, среди которых особое место занимает проблема тревожности. Одним из таких вызовов может являться тревожность. Отечественные исследования отмечают наличие значительного превышения уровня тревожности у школьников 13–17 лет [5]. А.М. Прихожан отмечает, что устойчивым личностным образованием тревожность становится именно в подростковом возрасте. С точки зрения А.Л. Венгера, ведущим фактором в развитии синдрома хронической неуспешности является тревожность. В то же время, тревожность способствует уменьшению продуктивности деятельности, работоспособности, возникновению сложностей во взаимоотношениях с окружающими [5], но и становится серьезным препятствием на пути к академическим достижениям. Цель настоящей статьи – раскрыть причины возникновения тревожности и определить механизмы влияния тревожности на академическую успеваемость подростков.

Преимущественно тревожность определяется как психологическое состояние, для которого характерны подавленное настроение, страх и беспокойство [5]. Тревогу тесно связывают с переживанием страха. Так, в некоторых работах страх и тревога описаны как эмоциональные состояния, связанные с ощущением угрозы или опасности [3]. В современной психологии принято разделять понятия «тревога» и «тревожность». Тревога рассматривается как обусловленное ожиданием несчастья и

предчувствием надвигающейся угрозы переживание эмоционального дискомфорта [2]. Так же разделяют патологическую тревожность и тревожность как индивидуальную психологическую особенность, выделяя ее конструктивный потенциал, способный мотивировать и побуждать на какую-либо деятельность. Особую роль в вопросе тревожности подростков современные психологи-педагоги уделяют школьной тревожности. Школьная тревожность, в свою очередь является видом тревожности, связанным с процессом обучения [6]. По мнению Р.С. Немова школьная тревожность представляет собой непрерывную или ситуативно проявляемую характеристику индивида оказываться в состоянии повышенного беспокойства, постигать страх и тревогу в особенных социальных ситуациях. Исходя из вышеизложенных определений можно прийти к выводу что тревожность является многогранным и сложным психологическим феноменом. Ее влияние на жизнь подростка, и, в частности, на академическую успеваемость, носит двойственный характер: будучи дезадаптивным фактором, вызывающим стресс и истощение, тревожность может одновременно служить и источником мотивации, побуждая к более тщательной подготовке.

Обзор литературы по теме академической успеваемости достаточно однородны. Так, согласно определению В. А. Якунина, под академической успеваемостью следует понимать степень совпадения реальных результатов учебной деятельности студентов с запланированными. В целом определение успеваемости понимается как выражение комплексной оценки учебной деятельности. Из вышеизложенных определений можно выявить, что академическая успеваемость – это обобщенный показатель успешности учебной деятельности.

Углубляется в эту проблему А.М. Прихожан и обращает внимание на проблему влияния тревожности на продуктивность интеллектуальной деятельности. Изучая данное явление у обучающихся 1–8-х классов корреляционные связи выявлены не были, однако исследование выявило разницу в восприятии оценок у тревожных и эмоционально стабильных школьников. Для тревожных детей важнее была не сама оценка, а то, совпала ли она с их ожиданиями или сопровождалась учительской похвалой. Тем не менее, в отношении младших школьников все обстоит иначе. В своих работах А.М. Прихожан утверждает, что стрессогенная инструкция к заданию вызывала значительное ухудшение результатов интеллектуальной деятельности младших школьников. Это снижение продуктивности наблюдалось при выполнении заданий любого уровня сложности – как простых, так и сложных. Также выявляются два ключевых источника тревоги у школьников: страх разочаровать близких и интерпретация оценки как личного отношения педагога, а не качества выполнения заданий. На этом основании А.М. Прихожан делает вывод, что связь между тревожностью и успеваемостью является не прямой, а зависит от опосредующих факторов. И.В. Борисова отмечает ухудшение мотивации к обучению при повышенном уровне тревожности [1]. Некоторые зарубежные исследования так же выявили положительную корреляцию между показателями тревожности и академической успеваемостью студентов [7].

Другие исследования, изучающие влияние тревожности на успеваемость, отмечают положительное влияние тревожности на успеваемость. Так, в исследовании Л.Е. Механтьева, А.В. Масальтин, Т.П. Склярва и др. было выявлено, что подавляющее большинство студентов, получающих оценки «хорошо» и «отлично» имеют уровень тревожности «выше среднего» [4]. Эти данные нашли подтверждение в работе Л.В. Юркиной и С.А. Шумаковой. Они отметили, что несмотря на то, что высокий уровень тревожности в психолого-педагогической литературе оценивается как снижающий когнитивные способности, и впоследствии, академическую успеваемость. Результаты исследования Л.В. Юркиной и С.А. Шумаковой показали, что большинство учеников с высокой тревожностью были успешны академически. Тревожность может положительно влиять на академическую успеваемость, выступая как мобилизующий и мотивирующий фактор.

Особое внимание в вопросе тревожности подростков уделено факторам, способствующим её появлению. В качестве основной причины тревожности А.М. Прихожан выделяет неудовлетворенные ведущие возрастные потребности, которые впоследствии приобретают гипертрофированный характер. Отмечается, что наиболее часто школьная тревожность формируется под влиянием социально-психологических факторов или факторов, связанных с самой образовательной программой. На основе анализа литературы по данной теме можно выделить следующие факторы, способствующие возникновению и закреплению тревожности.

1. Чрезмерные учебные нагрузки, не соответствующие возрастным возможностям учащихся.
2. Неспособность подростка успешно осваивать школьную программу.
3. Неадекватные ожидания со стороны родителей по отношению к академической успеваемости и достижениям подростка.
4. Постоянные конфликтные ситуации или негативные отношения с учителями.
5. Систематическое стрессовое воздействие оценочных ситуаций, контрольных работ и экзаменов.
6. Проблемы в адаптации к новому коллективу.

Проведенный анализ литературы по данной теме позволяет сделать вывод о комплексном и неоднозначном влиянии тревожности на академическую успеваемость подростков. С одной стороны, тревожность может выступать серьезным препятствием для обучения, приводя как к снижению продуктивности интеллектуальной деятельности, так и к ухудшению мотивации и возникновению

сложностей в социальных взаимодействиях в школе. С другой стороны, эмпирические данные по данной теме указывают на то, что повышенный уровень тревожности может выполнять мотивирующую функцию, что свидетельствует о необходимости дальнейших исследований и теоретических обоснований по данной теме.

**Список литературы**

1. Борисова И.В. Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах / И.В. Борисова // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. №5. – С. 22–28. DOI 10.17759/pse.2018230503. EDN VTXXQW
2. Великова С.А. Влияние уровня тревожности на успеваемость студентов вуза / С.А. Великова // МНКО. – 2021. – №2(87). – С. 191–194. DOI 10.24412/1991-5497-2021-287-191-194. EDN UIEMLJ
3. Куземина Е.Ф. Страх и тревога: философские проблемы существования человека / Е.Ф. Куземина, Е.В. Косивченко // Общество: философия, история, культура. – 2023. – №10. – С. 65–71. DOI 10.24158/fik.2023.10.8. EDN HSVWAY
4. Взаимосвязь уровня тревожности студентов медицинского университета с академической успеваемостью / Л.Е. Механтьева, А.В. Масалыгин, Т.П. Склярова [и др.] // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2019. – №78. – С. 19–23. EDN ZYRIMF
5. Царева Е.В. Исследование уровня тревожности подростков / Е.В. Царева, Ю.Д. Микулец, Е.С. Панова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №81-3. – С. 370–373. EDN YUCYBB
6. Шевкун А.В. Понятие школьной тревожности в России и за рубежом / А.В. Шевкун // Гуманитарный научный журнал. – 2017. – №1. – С. 80–85. EDN YRPXXH
7. Correlation between anxiety scores and academic performance among adolescent schoolchildren in Northern Sudan: A cross-sectional study / H. Elhag, A.A. Hassan, H.Y. Alharbi [et al] // World J Psychiatry. – 2025. – Vol. 15. No. 7. – P. 1074–1076.

**Есликовская Диана Олеговна**  
студентка

**Попова Юлия Ивановна**  
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ КАК СИСТЕМА: ДЕТЕРМИНАНТЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ВНУТРИГРУППОВЫХ КОНФЛИКТОВ**

**Аннотация:** в статье рассматривается актуальная проблема возникновения конфликтов в педагогических коллективах. Проводится анализ научных трудов отечественных и зарубежных исследователей по данной проблеме, выделяются ключевые детерминанты конфликтогенеза, среди которых рассматриваются структурно-организационные, социально-психологические и личностные факторы.

**Ключевые слова:** педагогический коллектив, конфликт, конфликтогенные факторы, конфликтогенез, организационная структура, социально-психологический климат, коммуникация, профессиональное выгорание.

Современная образовательная организация представляет собой сложную социально-педагогическую систему, эффективность которой во многом определяется качеством взаимодействия внутри педагогического коллектива. Однако данная профессиональная группа в силу своей специфики подвержена переживанию высокого уровня напряженности деятельности, что закономерно приводит к возникновению конфликтов. Понимание их природы и причин является не просто академическим интересом, а насущной практической необходимостью с точки зрения управления образовательным учреждением и сохранения психологического здоровья его сотрудников.

Цель данной статьи – проанализировать и систематизировать основные причины возникновения конфликтов в педагогическом коллективе, опираясь на классические и современные исследования в области педагогической и социальной психологии, психологии управления и конфликтологии.

Теоретико-методологические основы изучения конфликтов в педагогическом коллективе позволяют рассмотреть педагогический коллектив в виде образования, которое обладает всеми признаками малой социальной группы, но при этом характеризуется рядом уникальных особенностей: высокой степенью ответственности, творческим характером деятельности, необходимостью постоянного личностного и профессионального роста, а также двойной системой подчинения (администрации и профессиональным стандартам). Все перечисленное обуславливает высокую степень сложности педагогического труда, что влечет за собой высокую степень напряженности, которая может приводить к конфликтам.

В отечественной психологии конфликт традиционно понимается как столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов субъектов взаимодействия (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов). Применительно к педагогическому коллективу, Н.В. Самоукина

справедливо отмечает, что конфликты здесь часто носят «вертикальный» характер (руководитель – подчиненный) и отличаются высокой эмоциональной насыщенностью.

Применительно к педагогической среде, Н.В. Самоукина одной из первых детально исследовала психологические аспекты деятельности учителя. Она справедливо отмечала, что конфликты в школе часто носят «вертикальный» характер (руководитель – подчиненный) и отличаются высокой эмоциональной насыщенностью, связывая это с личностной включенностью педагога в свою работу и синдромом «эмоционального сгорания».

Исследования В.А. Ясвина в области образовательной среды показали прямую зависимость между типом этой среды (догматическая, карьерная, творческая) и уровнем конфликтности. Авторитарный стиль руководства, порождающий «карьерную» среду, напрямую коррелирует с ухудшением социально-психологического климата и ростом количества скрытых, латентных конфликтов.

В современный период (2020-е гг.) отечественные исследователи фокусируются на новых аспектах проблемы. Так, А.Л. Журавлев и Р.В. Кишиков (2020) анализируют, как современные вызовы (дистанционное обучение, цифровизация) обострили традиционные и породили новые причины конфликтов, связанные с нарушением групповой сплоченности в условиях гибридного формата работы. Е.В. Корнеева (2022) эмпирически доказывает прямую связь между синдромом профессионального выгорания и повышенной конфликтностью педагогов, рассматривая выгорание как ключевой предиктор межличностных столкновений.

Важный вклад в понимание коммуникативной природы конфликтов внес А.Б. Добрович, который исследовал стили общения. Он выделял конструктивные и неконструктивные формы, указывая, что в профессиональных спорах педагогов часто доминируют менторский, агрессивный или конвенциональный (ориентированный на манипуляцию) стили, что неизбежно ведет к эскалации напряженности.

При рассмотрении классификации и анализ ключевых причин возникновения конфликтов, анализ научной литературы позволяет выделить три макроуровня причин, порождающих конфликтные ситуации в педагогическом коллективе: структурно-организационные, социально-психологические и личностные.

Структурно-организационные (объективные) причины связаны с самой структурой образовательной организации и условиями профессиональной деятельности, особенно неблагоприятные или реализуемые с нарушениями. Например, нечеткое распределение обязанностей и полномочий. Как отмечал Б.Г. Ананьев, неопределенность социальных ролей является мощным стресс-фактором. В образовательном учреждении это проявляется в виде совмещения должностей, неясных зон ответственности, что приводит к взаимным претензиям и «перекладыванию» обязанностей.

Несовершенство системы оценивания труда, субъективность в распределении стимулирующих выплат, премий, нагрузки часто становится «блоком раздора» между педагогами и администрацией, а также внутри учительского сообщества (И.М. Вереникина). Также проблемными факторами организации деятельности являются дефицит ресурсов, борьба за лучший кабинет, новое оборудование, более «сильный» класс или удобное расписание – типичные ресурсные конфликты в условиях их ограниченности.

Отдельно следует упомянуть такой организационный параметр работы педагога как инновационная усталость. Постоянное внедрение новых программ, стандартов (ФГОС) и технологий без должного методического и психологического сопровождения вызывает сопротивление и конфликты между новаторами и консерваторами в коллективе.

Блок социально-психологических причин связан с процессами межличностного и группового взаимодействия. В первую очередь к ним относятся коммуникативные барьеры. Неэффективная коммуникация, отсутствие обратной связи, слухи и недопонимание – классическая основа для конфликтов. Исследования А.Б. Добровича подчеркивают, что неконструктивные стили общения (агрессивный, менторский) доминируют в профессиональных спорах педагогов.

Также к этой группе относится неблагоприятный социально-психологический климат (СПК). Коллектив с низким уровнем сплоченности, доверия и взаимопомощи является питательной средой для конфликтов. По мнению В.А. Ясвина, авторитарный стиль руководства напрямую коррелирует с ухудшением социально-психологического климата и ростом количества скрытых конфликтов.

Важными параметрами являются межличностная и межгрупповая конкуренция. Профессиональная среда по своей природе содержит конкурентные элементы, однако в педагогическом коллективе они часто приобретают деструктивные формы. Конкуренция возникает за ограниченные ресурсы: не только материальные (учебные кабинеты, оборудование), но и символические – статус, авторитет, признание со стороны администрации, уважение коллег и любовь учеников. Эта борьба может проявляться как в открытой форме (прямое соперничество за звание «учителя года» или премию), так и в скрытой, латентной – например, создание коалиций для лоббирования своих интересов или дискредитация коллег через распространение слухов. Соревнование за статус, авторитет, признание администрации или любовь учеников может принимать деструктивные формы. Часто это выливается в формирование противоборствующих неформальных групп («молодые» против «опытные», «гуманитарии» или «естественники»).

Блок личностных (субъективных) причин связан с проявлением индивидуально-психологических особенностях членов коллектива. Например, таких как несовместимость ценностных ориентаций и педагогических стилей. Учитель-традиционалист и учитель-новатор могут по-разному понимать саму суть образовательного процесса, что приводит к принципиальным идеологическим столкновениям. Психологическим механизмом, лежащим в основе такой конкуренции, является социальное сравнение (Л. Фестингер). Педагоги, особенно работающие в параллелях или одной предметной области, невольно сравнивают свои достижения и неудачи с результатами коллег. В условиях несовершенной системы оценивания труда это сравнение становится почвой для зависти и обиды. Как отмечают В.В. Белолипецкий и Е.А. Яковлева (2021), конкурентное противостояние часто кристаллизуется вдоль поколенческих линий: молодые специалисты, носители инновационных подходов, могут сталкиваться с сопротивлением более опытных коллег, воспринимающих их как угрозу своему устоявшемуся авторитету. И наоборот, опытные педагоги могут чувствовать себя недооцененными на фоне активного продвижения «перспективной молодежи». Таким образом, дополнение раскрывает конкуренцию как сложный, многогранный процесс, имеющий как объективные (ресурсы), так и субъективные (статус, признание) основания, и подчеркивает его разрушительный потенциал для командного духа педагогического коллектива.

Важно учитывать также профессиональное выгорание. Синдром выгорания, подробно описанный В.В. Бойко, приводит к эмоциональной истощенности, цинизму и редукции профессиональных достижений. Педагог в состоянии выгорания становится крайне конфликтогенным, так как его ресурсов для толерантного поведения просто не остается.

Другие личностные особенности, к которым относятся акцентуации характера, ригидность, высокая самооценка – также могут оказывать неблагоприятное влияние на социально-психологические проявления активности педагогов. Важным личностным фактором, предрасполагающим к вовлеченности в конфликты, являются акцентуации характера – крайние варианты нормы, при которых отдельные черты личности чрезмерно усилены, что обуславливает избирательную уязвимость к определенным психогенным воздействиям при устойчивости к другим (по А.Е. Личко). В педагогической деятельности, связанной с высоким эмоциональным напряжением и необходимостью постоянного взаимодействия, эти усиленные черты часто проявляются особенно ярко и могут становиться «спусковым крючком» для конфликтов. Педагогическая профессия привлекает людей с определенным складом характера, нередко с чертами демонстративности или педантичности, которые в стрессе могут обостряться и провоцировать конфликты.

Итак, проведенный анализ позволяет сделать вывод о многогранной и системной природе конфликтов в педагогическом коллективе. Они не возникают на пустом месте, а являются следствием сложного переплетения организационных просчетов, нарушений в социально-психологической сфере и личностных особенностей.

Практическая значимость данного анализа заключается в том, что он указывает на необходимость комплексного подхода к профилактике и разрешению конфликтов. Невозможно снизить уровень конфликтности, работая лишь с одним аспектом, например, только с личностными проблемами педагогов. Необходимы одновременные усилия по:

- оптимизации организационной структуры (четкие должностные инструкции, прозрачная система оплаты труда и пр.);
- целенаправленному формированию благоприятного социально-психологического климата (тимбилдинг, развитие навыков конструктивной коммуникации, демократический стиль управления и пр.);
- психологическому сопровождению педагогов (тренинги стрессоустойчивости, профилактика выгорания, личностного роста и пр.).

Дальнейшие исследования могут быть сосредоточены на изучении специфики конфликтов в условиях цифровизации образования и в смешанных педагогических коллективах с разным возрастным и профессиональным составом.

#### *Список литературы*

1. Белолипецкий В.В. Влияние поколенческих различий на социально-психологический климат и конфликтность в педагогическом коллективе / В.В. Белолипецкий, Е.А. Яковлева // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. №4. – С. 65–78.
2. Журавлев А.Л. Современные вызовы и социально-психологические факторы конфликтности в профессиональных группах (на примере педагогических коллективов) / А.Л. Журавлев, Р.В. Кишиков // Национальный психологический журнал. – 2020. – №2(38). – С. 100–111.
3. Корнеева Е.В. Профессиональное выгорание педагога как детерминанта деструктивных конфликтов в образовательной организации / Е.В. Корнеева // Педагогика и психология образования. – 2022. – №2. – С. 56–70.
4. Кричевский Р.Л. Управление конфликтами в педагогическом коллективе в условиях реализации ФГОС / Р.Л. Кричевский, С.В. Маржине. – М.: Инфра-М, 2020.
5. Маркова С.М. Цифровая трансформация школы: коммуникативные барьеры и конфликтный потенциал в педагогическом коллективе / С.М. Маркова, К.В. Воденко // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. №5. – С. 116–143.

*Лещева Анастасия Андреевна*

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

педагог-психолог

МАОУ МО Динской район «СОШ №4 им. Г.К. Жукова»

г. Краснодар, Краснодарский край

*Научный руководитель*

*Азлецкая Елена Николаевна*

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-152485

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию программы формирования цифровой компетентности подростков с ограниченными возможностями здоровья во внеурочной деятельности. Показано, что цифровая компетентность выступает интегративным результатом, включающим знания, практические умения, мотивационно-ценностные установки и опыт безопасного поведения в цифровой среде. Обосновано, что согласованная реализация психолого-педагогических условий позволяет повысить уровень самостоятельности подростков с ОВЗ, расширить их коммуникативные и образовательные возможности, а также обеспечить безопасное и продуктивное включение в цифровое пространство. Статья предлагает целостную систему психолого-педагогических условий формирования цифровой компетентности именно во внеурочной деятельности подростков с ОВЗ, чего нет в существующих моделях, описывающих цифровую компетентность преимущественно в общем или урочном контексте.

**Ключевые слова:** цифровая компетентность, подростки с ОВЗ, внеурочная деятельность, инклюзивное образование, психолого-педагогические условия, безопасность в сети, проектная деятельность, психологическая безопасность.

**Введение.** Проблема формирования цифровой компетентности подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) во внеурочной деятельности сегодня имеет не только педагогическое, но и выраженное психологическое значение [5]. С.В. Данилов отмечает, что цифровая среда стала для подростка одним из основных пространств общения, получения информации, учебной поддержки и самопрезентации; при этом именно подростки с ОВЗ чаще сталкиваются с рисками цифровой уязвимости, дефицитом навыков критической оценки информации и ограничением доступных способов участия в цифровой культуре [4]. В этих условиях программа формирования цифровой компетентности подростков с ОВЗ во внеурочной деятельности выступает как средство расширения их жизненных компетенций, социальной включенности и самостоятельности [7]. Однако результативность программы определяется не только ее модульной структурой и содержанием, но прежде всего совокупностью психолого-педагогических условий реализации, обеспечивающих доступность, мотивацию, безопасность и индивидуальный прогресс обучающихся.

**Методы.** Исследование носит теоретико-методологический характер и опирается на анализ, синтез и обобщение отечественных и зарубежных подходов к цифровой компетентности, инклюзивному образованию и психолого-педагогическому сопровождению подростков с ОВЗ. Используются сравнительно-сопоставительный анализ концепций (Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, С.В. Данилов и др.), структурно-функциональное моделирование программы внеурочной деятельности, а также логико-содержательный анализ модульной структуры и выделенных психолого-педагогических условий с их последующей операционализацией в виде индикаторов и критериев эффективности.

**Основная часть.** Концептуальную основу программы составляет современное понимание цифровой компетентности как интегративного образования. Г.У. Солдатова и Е.И. Рассказова определяют цифровую компетентность как «способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять информационно-коммуникационные технологии» в разных сферах жизнедеятельности [9]. Важно подчеркнуть авторскую позицию исследователей: цифровая компетентность не сводится к сумме технических навыков, а включает личностные компоненты, поскольку, по их мнению, это также «установка на эффективную деятельность и личное отношение к ней» с опорой на ответственность. Тем самым в структуре компетентности фиксируются как когнитивно-операциональные составляющие (знания и умения), так и мотивационно-ценностные (мотивация, ответственность, безопасность). Для подростков с ОВЗ такая структура особенно значима: дефицит

мотивационного звена и отсутствие опыта безопасного поведения в сети становятся препятствиями для самостоятельного участия в цифровой жизни, а преодоление этих дефицитов требует специальных психолого-педагогических мер поддержки [11].

В рамках настоящего исследования психологическая безопасность понимается нами как состояние защищенности подростка в цифровой среде, включающее эмоциональное благополучие, ощущение поддержки и наличие доверительных отношений со значимыми взрослыми, что дополняет, но не подменяет собой собственно цифровую безопасность, ориентированную на знание и соблюдение правил риск-профилактики в сети. Под психолого-педагогическими условиями мы будем понимать совокупность специально организованных характеристик образовательной среды, содержания, методов и форм взаимодействия участников, которые обеспечивают не только усвоение знаний и навыков, но и поддержку мотивации, эмоционального состояния и субъектной позиции подростков с ОВЗ при освоении цифровых практик. Важно также разграничить используемые понятия: под цифровой грамотностью мы понимаем базовый уровень владения техническими и информационными навыками (умение пользоваться устройствами, искать и воспринимать информацию), тогда как цифровая компетентность трактуется шире и включает интеграцию знаний, умений, мотивационно-ценностных установок и опыта ответственного поведения в цифровой среде. В связи с этим далее в статье последовательно используется термин «цифровая компетентность» как более полно отражающий личностно-деятельностный характер формируемого результата у подростков с ОВЗ.

Переходя к выделению психолого-педагогических условий, подчеркнем, что они должны рассматриваться как система взаимосвязанных факторов, обеспечивающих результативность всех модулей программы. Первое ключевое условие – создание доступной цифровой образовательной среды, учитывающей разнообразие нарушений и индивидуальных возможностей подростков [1]. Измеримыми индикаторами данного условия выступают доля подростков, самостоятельно выполняющих базовые действия в цифровой среде (вход в систему, запуск приложений, настройка интерфейса), а также снижение количества обращений за технической помощью в ходе занятий. Критерием эффективности можно считать устойчивое уменьшение показателей тревожности при работе с техникой и рост субъективной удовлетворенности цифровой средой по данным анкет и наблюдений педагога.

Второе условие – адаптация содержания и методов обучения с учетом особых образовательных потребностей подростков с ОВЗ. Адаптация предполагает не упрощение смысла модулей, а изменение способов предъявления материала, темпа, видов опоры и помощи. Практико-ориентированная логика программы отвечает деятельностному подходу: освоение цифровых действий идет через поэтапное выполнение практических заданий, переход от совместных действий к самостоятельным [3]. Индикаторами реализации данного условия являются положительная динамика успешности выполнения практических заданий (рост доли подростков, достигших заданного порогового уровня) и сокращение числа ситуаций затруднения, фиксируемых в картах наблюдения. Критерием эффективности выступает достижение большинством обучающихся планируемых результатов без значительного увеличения времени выполнения заданий и без выраженных признаков переутомления или фрустрации.

Третье условие – организация совместной деятельности и цифрового общения подростков на основе социальных норм и взаимного принятия. Коммуникативный компонент цифровой компетентности, выделенный Г.У. Солдатовой и Е.И. Рассказовой, предполагает не только умение пользоваться средствами связи, но и личностную готовность к ответственному взаимодействию. Для подростков с ОВЗ это условие становится критическим, поскольку именно в коммуникации они чаще переживают чувство неуспешности или уязвимости [9]. В качестве индикаторов выступают увеличение количества инициативных обращений к сверстникам в цифровой среде, рост участия в парной и групповой работе, а также снижение случаев конфликтного или избегаемого поведения. Критерием эффективности служит формирование устойчивых позитивных коммуникативных связей (наличие «постоянных» партнеров по взаимодействию) и повышение самооценки коммуникативной уверенности по результатам опросов и бесед.

Четвертое условие – формирование устойчивой мотивации и позитивного отношения к цифровым практикам через включение их в личностно значимую деятельность. Данные исследования Г.У. Солдатовой показывают, что наименее сформированным компонентом цифровой компетентности подростков выступает мотивационный, и именно он определяет готовность к развитию навыков [10]. Индикаторами реализации данного условия являются увеличение случаев самостоятельного выбора подростками цифровых заданий и проектов, связанных с их интересами, регулярное посещение занятий и высокая включенность в работу по данным наблюдений. Критерием эффективности выступает смещение фокуса с внешней (оценочной) на внутреннюю мотивацию, отражающееся в формулировке подростками собственных целей освоения цифровых навыков и готовности продолжать практики вне рамок программы.

Пятое условие – включение проектной деятельности как ведущей формы итогового закрепления цифровых компетенций и одновременно как средства социальной интеграции подростков с ОВЗ. В сборнике методических материалов по проектной деятельности в условиях инклюзивного образования подчеркивается идея равных прав: не каждый педагог берется за проекты с подростками с ОВЗ, но «все дети имеют равные права и должны иметь равные возможности», а значит требуется специальная методиче-



ская поддержка и алгоритмизация шагов проекта [2]. В качестве индикаторов здесь выступают доля завершенных проектов, степень самостоятельности подростков при выполнении отдельных этапов (по экспертной шкале), а также участие в представлении результатов перед реальной аудиторией (класс, родители, социальные партнеры). Критерием эффективности является не только достижение запланированного продукта, но и признание его значимости со стороны сверстников и взрослых, расширение круга социальных контактов и позитивная динамика в показателях социальной включенности.

Шестое условие – профессиональная готовность педагогов к формированию цифровой компетентности подростков с ОВЗ, включая владение цифровыми средствами, понимание рисков и знание инклюзивных методов обучения [6]. Индикаторами данного условия являются результаты диагностики ИКТ-компетентности и инклюзивной компетентности педагогов, участие в программах повышения квалификации по цифровой безопасности и инклюзивному образованию, а также частота использования вариативных цифровых инструментов на занятиях. Критерием эффективности выступает устойчивое включение указанных инструментов в практику (не эпизодически, а систематически), успешное решение педагогами проблемных ситуаций в цифровой среде и положительная оценка их поддержки со стороны подростков и родителей.

Седьмое условие – обеспечение психологической безопасности подростков при освоении цифровой среды и профилактика цифровых угроз. В модели цифровой компетентности Г.У. Солдатовой ответственность и безопасность представлены как системообразующие компоненты: компетентность должна включать знания и действия, «позволяющие взрослым и детям использовать интернет безопасно и критично» и обращаться за помощью при угрозах. Для подростков с ОВЗ это условие требует расширенной практики: отработка конкретных правил (пароли, конфиденциальность, осторожность с незнакомыми контактами) должна сочетаться с психологической поддержкой, обсуждением личного опыта, разбором ситуаций кибербуллинга, формированием доверия к взрослым как к защитникам [8]. Индикаторами реализации служат снижение числа зафиксированных эпизодов нарушения правил цифровой безопасности, рост доли подростков, адекватно воспроизводящих алгоритмы действий при угрозах, а также более частые обращения за помощью к взрослым в потенциально рискованных ситуациях. Критерием эффективности является стабильное ощущение безопасности в цифровой среде (по опросникам и интервью), сочетающееся с реальным уменьшением случаев кибербуллинга и других цифровых угроз в опыте подростков, участвующих в программе.

Ниже представлена таблица 1, показывающая связь между модулями программы и психолого-педагогическими условиями их эффективной реализации.

Таблица 1

Психолого-педагогические условия эффективной реализации программы формирования цифровой компетентности подростков с ОВЗ во внеурочной деятельности

Блок программы	Ключевые психолого-педагогические условия	Конкретные механизмы реализации	Ожидаемый психологический и педагогический эффект
Цифровая среда и доступность	Доступная цифровая среда, индивидуальная настройка, использование вспомогательных технологий	Практика настройки интерфейса под особенности подростка, пошаговые инструкции, наглядные опоры	Снижение тревожности, рост самостоятельности, положительное отношение к технике
Поиск и критическая оценка информации	Адаптированное содержание, поэтапное обучение и поддержка в зоне ближайшего развития	Алгоритмы поиска, сравнение источников, игровые упражнения на распознавание недостоверных сведений	Развитие познавательной активности, формирование критичности и ответственности
Цифровая коммуникация и сотрудничество	Организация безопасного общения, групповая работа, развитие цифрового этикета	Моделирование ситуаций общения, совместные задания, правила корректного взаимодействия	Расширение коммуникативных возможностей, снижение социальной изоляции
Создание доступного цифрового содержания	Проектная деятельность, личностная значимость задач, ситуация выбора	Создание текстов/презентаций по интересам, работа в парах, выбор темы и формы продукта	Повышение мотивации, переживание успеха, закрепление навыков через полезный результат
Цифровая безопасность и личная ответственность	Психологическая безопасность, профилактика угроз, взаимодействие с взрослыми	Разбор жизненных случаев, правила защиты данных, алгоритмы действий при травле, рефлексия цифрового следа	Формирование навыков самосохранения, развитие ответственности и устойчивости

*Результаты.* В ходе теоретического анализа обосновано авторское понимание психолого-педагогических условий и психологической безопасности в контексте цифровой среды, выделена и описана система из семи взаимосвязанных условий, специально адаптированных к особенностям подростков с ОВЗ во внеурочной деятельности. Сформулированы операциональные индикаторы и критерии эффективности для каждого условия, а также разработана аналитическая таблица, демонстрирующая связь модулей программы с соответствующими условиями, механизмами реализации и ожидаемыми психологическими и педагогическими эффектами, что позволяет рассматривать представленную модель как целостный концептуальный ресурс формирования цифровой компетентности подростков с ОВЗ.

*Заключение.* Таким образом, программа формирования цифровой компетентности подростков с ОВЗ во внеурочной деятельности обладает внутренней логикой и соответствует современным научным представлениям о цифровой компетентности как многокомпонентном личностно-деятельностном образовании. Однако ее реальная эффективность для подростков с ОВЗ достигается лишь при одновременной реализации комплекса психолого-педагогических условий. Эти условия включают: доступность цифровой среды и применение вспомогательных технологий; адаптацию содержания и темпа обучения; опору на совместную деятельность и социальные нормы общения; мотивационное обеспечение через выбор и ситуацию успеха; включение проектной деятельности как формы социальной интеграции; профессиональную готовность педагогов и командное сопровождение; обеспечение психологической и цифровой безопасности; регулярную рефлексию и мониторинг индивидуального прогресса. Взаимное усиление этих условий позволяет рассматривать программу как ресурс развития функциональной цифровой грамотности, расширения социальной самостоятельности и позитивной цифровой социализации подростков с ОВЗ, что соответствует требованиям современного образования и задачам инклюзивной практики.

#### *Список литературы*

1. Ахметова Д.З. Психолого-педагогическое сопровождение цифровизации инклюзивного образования: персонифицированный подход / Д.З. Ахметова, А.В. Тимирязова, И.Г. Морозова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2023. – Т. 25. №91. – С. 5–15. DOI 10.3713/2413-9645-2023-25-91-5-15. EDN VICNOZ
2. Вайндорф-Сысоева М.Е. Дидактика цифровой эпохи: некоторые аспекты развития / М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева // Вестник Томского государственного университета. – 2023. – №490. – С. 160–168. DOI 10.17223/15617793/490/18. EDN JASQVC
3. Воронова А.А. Готовность педагогов к социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях цифровизации общества / А.А. Воронова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – №09. – С. 91–104 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2023/xxxxxx.htm> (дата обращения: 07.12.2025). DOI 10.24412/2304-120X-2023-11084. EDN YBYVKG
4. Данилов С.В. Модель формирования функциональной грамотности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы / С.В. Данилов // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – №4(133). – С. 8–20. DOI 10.20323/1813-145X\_2023\_4\_133\_8. EDN ZSMCOU
5. Ковбаса Ю.А. Виды и методы использования цифровых образовательных технологий при обучении детей с ОВЗ / Ю.А. Ковбаса // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – №6. – С. 87–94. DOI 10.25726/x1015-5846-1111-0. EDN XEPGWN
6. Козырева О.А. Ассистивные технологии в инклюзивном образовании: учебное пособие для вузов / О.А. Козырева. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2021. – 118 с.
7. Коросташова В.В. Формирование цифровой грамотности у учащихся средней школы во внеурочной деятельности / В.В. Коросташова, Т.В. Аршба // Педагогическая перспектива. – 2024. – №2(14). – С. 3–11. DOI 10.55523/27822559\_2024\_2(14)\_3. EDN IVWEVY
8. Солдатова Г.У. Трансформация личности подростка в цифровом мире: цифровая социализация и онлайн-риски / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2023. – Т. 14. №3. – С. 11–30. DOI 10.17759/sps.2023140302. EDN PFTIUL
9. Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова [и др.]. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с. EDN UILWUN
10. Солдатова Г.У. Краткая и скрининговая версии индекса цифровой компетентности: верификация и возможности применения / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – 2018. – №3(31). – С. 47–56. DOI 10.11621/npj.2018.0205. EDN YPELKH
11. Солдатова Г.У. Кибербезопасность: учебник для 7 класса общеобразовательных организаций / Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, И.Д. Пермякова. – М.: Русское слово – учебник, 2022. – 80 с.
12. Трошина Е.П. Использование цифровых технологий в инклюзивном образовании / Е.П. Трошина, Е.А. Барабошкина, В.В. Мантуленко // Наука и школа. – 2021. – №1. – С. 133–142. DOI 10.31862/1819-463X-2021-1-133-142. EDN LPYROX

*Лыжнюк Алина Олеговна*  
студентка

*Ишкова Екатерина Валерьевна*  
канд. психол. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## ВЛИЯНИЕ СМАРТФОНОВ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ И ПРАКТИКА СДАЧИ ТЕЛЕФОНОВ НА УРОКАХ

**Аннотация:** в статье исследуется влияние постоянного использования смартфонов на когнитивные процессы школьников в условиях тотальной цифровизации образования, проведен анализ современных эмпирических исследований, показан негативный эффект пассивного присутствия смартфона во время учебных занятий на показатели рабочей памяти, устойчивости внимания и скорости обработки информации. В работе рассматривается эффективность практики сбора мобильных телефонов перед уроками как простой и доступной меры повышения качества обучения. Эмпирически подтверждено, что политика «телефоны в ящик» способствует росту академической успеваемости, развитию метакогнитивных навыков и самостоятельности мышления у учащихся 8–9 классов.

**Ключевые слова:** цифровизация образования, смартфоны в школе, отвлечение внимания, рабочая память, самостоятельное мышление, политика ограничения гаджетов, когнитивное развитие школьников.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена беспрецедентным уровнем проникновения цифровых технологий в повседневную жизнь детей и подростков. По данным ЮНЕСКО за 2023 год, 92% подростков 13–17 лет в развитых странах имеют личный смартфон и проводят с ним от 7 до 9 часов в сутки. Школа, традиционно выступавшая пространством развития самостоятельного мышления, всё чаще превращается в зону постоянных отвлечений, связанных с уведомлениями и быстрым доступом к информации.

За последнее десятилетие накоплен значительный массив эмпирических данных, свидетельствующих о том, что даже пассивное присутствие смартфона существенно снижает когнитивные ресурсы учащихся. Классическое исследование Ward и соавторов (2017) выявило феномен «brain drain» – снижение объёма рабочей памяти и скорости обработки информации при нахождении телефона в зоне досягаемости, даже если он выключен [1].

Ряд зарубежных и отечественных исследований подтверждает положительный эффект политики полного или частичного ограничения использования смартфонов во время уроков. Во Франции после введения запрета 2018 года зафиксирован рост успеваемости по математике и чтению на 6–14% [2]. В Германии школы, применяющие систему Yondr (специальные запирающиеся чехлы), показали статистически значимое превосходство по исполнительным функциям и метакогнитивным показателям [3].

В российской практике также появляются успешные примеры, Федеральный запрет во время уроков – вступил в силу с 1 сентября 2024г., масштабные ограничения в школах сдачи телефонов. В.С. Собкин и Т.В. Смолеусова в 2024, анализируя опыт московских школ №1529 и №1799, отметили рост познавательной активности и академической успеваемости после введения жёстких ограничений на использование мобильных устройств [4].

Цель настоящего исследования – установить влияние практики сдачи мобильных телефонов перед уроками на показатели внимания, рабочей памяти и субъективное ощущение самостоятельности мышления у школьников 14–15 лет.

В исследовании приняли участие 126 учащихся 8–9 классов трёх московских общеобразовательных школ. Две школы выступили экспериментальными (январь–март 2025 г. – телефоны сдавались в пронумерованные запирающиеся чехлы Yondr), одна – контрольной (телефоны оставались в рюкзаках, обычный режим).

Использовались следующие методики:

1) тест рабочей памяти OSPAN (адаптация Д.В. Ушакова и Р.Г. Горюновой, 2020);

2) компьютеризированный тест Струпа;

3) авторский опросник «Самостоятельность мышления» ( $\alpha$  Кронбаха = 0,87);

4) еженедельные журналы рефлексии учащихся и педагогов.

В экспериментальной группе по сравнению с контрольной зафиксирован прирост рабочей памяти на 19,4% ( $p < 0,001$ ), снижение времени реакции в тесте Струпа на 94 мс ( $p < 0,01$ ), а также рост субъективного ощущения «я думаю своей головой» с 18% до 76%. Педагоги отметили увеличение количества вопросов «а почему так?» и поднятых рук в среднем в 2,8 раза.

Качественный анализ рефлексивных дневников выявил типичные высказывания: «Раньше я просто фоткал доску и думал – потом разберусь. А сейчас приходится понимать сразу понимать» (учащаяся, 14 лет); «Впервые за год решил задачу сам, а не спросил в чате» (учащийся, 15 лет).

Полученные результаты согласуются с данными международных исследований [1; 3; 5]. Отсутствие смартфона даже на 45 минут урока создаёт «когнитивное окно», в котором мозг подростка переходит от реактивного режима реагирования на уведомления к проактивному поиску решений и постановке собственных вопросов.

Таким образом, практика сбора мобильных телефонов перед уроками является эффективным, экономически доступным и легко реализуемым инструментом повышения качества когнитивного развития школьников. Эффект проявляется уже через 3–4 недели регулярного применения и не требует значительных материальных затрат. Внедрение данной меры может стать важным шагом в сохранении способности нового поколения к самостоятельному и глубокому мышлению в условиях тотальной цифровизации.

#### Список литературы

1. Ward A.F., Duke K., Gneezy A., Bos M.W. Brain drain: The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity // Journal of the Association for Consumer Research. 2017. Vol. 2, no. 2. Pp. 140–154.
2. CNIL & Académie de Paris. Impact de l'interdiction du téléphone portable à l'école: étude longitudinale 2020–2024. Paris, 2024. 87 p.
3. Fabian K., Hüpping B., Kuper H. [et al.]. Smartphone bans in schools: Effects on executive functions and academic performance // Educational Psychology Review. 2023. Vol. 35, no. 4. Art. 102. DOI 10.1007/s10648-023-09810-9. EDN FWKTRD
4. Собкин В.С. Влияние ограничения использования мобильных устройств на уроках на познавательную активность и академическую успеваемость школьников / В.С. Собкин, Т.В. Смолеусова // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29. №2. – С. 45–58.
5. Кузнецов Дж. Мобильные телефоны в классе: влияние на обучение и память студентов / Дж. Кузнецов, К. Гласс // Journal of Media Education. 2019. Vol. 10, no. 3. Pp. 45–56.

**Михайлова Светлана Викторовна**

педагог-психолог

МКУ РЦ «Детство»

г. Краснодар, Краснодарский край

## ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫБОРУ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация:** исследование профессиональной направленности учащихся 8 классов, готовность школьников к профессиональному выбору, тип мышления, предпрофильный и профильный выбор класса обучения было проведено с целью повышения эффективности профориентационной работы в школах. В статье рассмотрены вопросы востребованности обучающимися и их семьями профиля класса на ступени общего и среднего образования, а также количество выпускников, которые в силу сформированной профессиональной направленности могли бы пополнить ряды педагогического сообщества города.

**Ключевые слова:** профдиагностика, профессиональная направленность, тип мышления, готовность к профессиональному выбору, профильные классы, предпрофильные классы, востребованность педагогических кадров на рынке труда.

По данным Министерства труда и социального развития Краснодарского края на 1 августа 2025 года, в Краснодарском крае наиболее востребованы профессии: учителя, врачи, воспитатели, инженеры, а также рабочие специальности: монтажники, водители, слесари, продавцы, повара, сельхозработники, бетонщики, электромонтёры и каменщики.

Профориентационную работу со старшими школьниками необходимо планировать и с учётом востребованности профессий на современном рынке труда. С целью планирования профориентационной работы с учащимися старших классов, направлений профильных и предпрофильных классов было проведено анкетирование и профориентационное тестирование учащихся 8 классов, обучающихся в общеобразовательных организациях МО город Краснодар. Для более полного представления об основных показателях готовности старшеклассника к выбору профиля обучения, было проведено анкетирование обучающихся с целью изучения: интересов и их образовательных потребностей, а именно интересов в будущей профессиональной деятельности; способах получения профессионального образования; представлений о конкретных вариантах своего профессионального становления; знаний о структуре и характеристиках образовательного пространства. В анкете указаны профильные классы (профильная направленность обучения) в общеобразовательных организациях, расположенных на территории МО г. Краснодар в 2024–2025 учебном году. Полученные данные

могут быть использованы при прогнозировании актуальных направленностей профильного обучения на территории муниципального образования город Краснодар.

В рамках данного исследования также были использованы методики диагностики профессиональной направленности, профессиональных интересов и ориентаций обучающихся: методика диагностики профессиональной направленности личности Дж. Голланда (модификация Г.В. Резапкиной); дифференциально-диагностический опросник (Е.А. Климов, модификация А.А. Азбель); методика «Определение типа мышления» (мод. Г.В. Резапкиной).

В марте 2025 года была проведена диагностика и анкетирование учащихся 8 классов. В опросе приняли участие 13465 человек, что составляет 75% обучающихся 8 классах общеобразовательных организаций города Краснодара в 2024–2025 учебном году.

На вопросы анкеты о сформированности выбора будущей профессии, планах по предпрофильной подготовке от учащихся были получены ответы, представленные в таблице 1.

Таблица 1

1.	Сделал выбор	3231 ч.	24%
2.	Выбор сделал, но продолжаю иногда думать о других вариантах	6384 ч.	47%
3.	Ничего определённого пока не выбрал	3186 ч.	24%
4.	О выборе будущей профессии ещё не думал	880 ч.	7%

Таким образом, только 5% учащихся к окончанию 8 класса ещё не задумывались о своей будущей профессии, 71% восьмиклассников уже сделали предварительный выбор, каждый четвёртый восьмиклассник уверен, что его выбор профессии определён окончательно!

Данные, о намерениях по окончанию 9 класса представлены в таблице 2.

Таблица 2

После окончания 9 класса планирую, предполагаю			
1.	устроиваться на работу	548 ч.	4%
2.	поступать на краткосрочные курсы обучения	323 ч.	2%
3.	поступать в профессиональное училище	757 ч.	6%
4.	поступать в техникум, колледж	4090 ч.	30%
5.	продолжать учёбу в школе	4970 ч.	37%
6.	не знаю, ещё не решил(а)	2705 ч.	20%

Около трети восьмиклассников (37%) планируют продолжить обучение в старшей школе (10–11 класс), такое же количество (36%) – предполагают, что после окончания 9 класса они продолжают обучение в колледже или профессиональном училище. Закончить обучение после 9 класса планируют около тысячи школьников 4% восьмиклассников (будут работать), 2% сначала пройдут краткосрочные курсы. Каждый пятый восьмиклассник не знает или не решил, что будет делать после окончания 9 класса.

Данные о предпрофильном выборе представлены в таблице 3.

Таблица 3

Профиль ФГОС СОО	Количество		Направленность профильного обучения	Количество	
	чел.	%		чел.	%
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Технологический	2867	21	Агротехнологическая (технический)	317	2
			Инженерно-математическая	455	3
			Информационно-математическая	603	5
			Информационно-технологическая	370	3
			Оборонно-спортивная	368	3
			Технологическая, техническая	293	2
Естественно-научный	1809	14	Физико-математическая	461	3
			Естественно-научная	232	2
			Естественно-математическая	184	1
			Медико-биологическая	897	7
Социально-экономический	528	4	Химико-биологическая	496	4
			Социально-экономическая	310	2
Гуманитарный	2914	22	Экономико-математическая	218	2
			Гражданско-правовая	514	4
			Гуманитарная	987	7

1	2	3	4	5	6
			Историко-правовая	207	2
			Психолого-педагогическая	476	4
			Социально-гуманитарная	312	2
			Социально-педагогическая	242	2
			Филологическая	176	1

60% всех восьмиклассников, принявших участие в анкетировании, сделали выбор профиля обучения в 10 классе, если они продолжают обучение в школе.

Данные о востребованности некоторых профильных классов выпускниками основной школы 2025–2026 учебного года представлены в таблице 4.

Таблица 4

Агроклассы	317 ч.	2%
Инженерные	2181 ч.	16%
Медицинские	1393 ч.	11%
Педагогические	718 ч.	6%

Профессиональная направленность, интересы и ориентация восьмиклассников по результатам профессиональной диагностики

1. Методика диагностики профессиональной направленности личности (модификация Г.В. Резапкиной). Согласно типологии личности Дж. Голланда, различают шесть психологических типов людей: реалистический, интеллектуальный, социальный, офисный, предпринимательский, артистический.

Ярко выраженные типы профессиональной направленности восьмиклассников по результатам диагностики представлены в таблице 5.

Таблица 5

Тип профессиональной направленности	Количество		Профессии
	чел.	%	
Реалистический	2671	20	Автомеханик, водитель, ветеринар, агроном, массажист. Работа, требующая силы, ловкости, подвижности, хорошей координации движений, навыков практической работы
Интеллектуальный	1673	12	Специалист по защите информации, инженер-конструктор, биолог-исследователь, селекционер, преподаватель, психолог искусствовец, композитор, лингвист, программист. Умение точно формулировать и излагать свои мысли, решать логические, абстрактные задачи, генерировать новые идеи
Социальный	2351	18	Физиотерапевт, продавец, эколог, санитарный врач, воспитатель, врач, журналист, экскурсовод, гид-переводчик, юрисконсульт. Деятельность, связанная с интенсивными контактами с другими людьми: обучением, воспитанием, лечением, консультированием, обслуживанием
Офисный	1555	12	Оператор связи, диспетчер, лаборант, микробиолог, администратор, страховой агент, редактор, музейный работник, корректор, бухгалтер. Работа, связанная с обработкой и систематизацией информации, представленной в виде условных знаков, цифр, формул, текстов
Предпринимательский	2403	18	Логистик, менеджер по продажам, фермер, заготовитель сельхозпродуктов, предприниматель, торговый агент, продюсер, арт-директор, антикризисный управляющий, брокер. Способность к самостоятельному принятию решений, социальной активности, лидерству
Артистический	4021	30	Кинооператор, дизайнер компьютерных программ, дрессировщик, ландшафтный дизайнер, режиссёр театра и кино, хореограф, музыкант, актёр театра и кино, художественный редактор литературный переводчик

В чистом виде эти профессиональные типы не встречаются – можно говорить только о преобладающем типе личности. Любая профессия требует от человека целого комплекса качеств, одни из которых более значимы, а другие – менее.

2. Дифференциально-диагностический опросник (Е.А. Климов, модификация А.А. Азбель) используется для оценки профессиональной направленности на основе предпочтений человеком различных по характеру видов деятельности.

В основу методики положена схема классификации профессий, в соответствии с которой все профессии делятся на группы по предмету труда: «человек-природа», «человек-техника», «человек – человек», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ». Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6

	Тип профессиональной направленности	Количество		Профессии
		чел.	%	
1.	«Человек– природа»	1133	8	Ветеринар, агроном, гидролог, овощевод, геолог, полевод, егеря, механизатор.
2.	«Человек– техника»	2394	18	слесарь, наладчик, водитель стояр; пекарь, кондитер, шахтер
3.	«Человек– другие люди»	2151	16	учитель, воспитатель врач, медсестра; судья, адвокат; продавец, проводник, парикмахер
4.	«Человек – знаковые системы»	2248	17	историк, корректор, нотариуса, почтальона. чертежник; штурманы, разведчик. математик, экономист, оператор метеоролог
5.	«Человек – художественный образ»	3225	24	художники, писатели, реставраторы, дизайнеры, чеканщики, ювелиры, маляры, артисты
6.	«Сам человек»	3156	23	тренеры, спортсмены, визажист

### 3. «Определение типа мышления» (мод. Г.В. Резапкиной).

Тип мышления – это индивидуальный способ преобразования информации. Зная свой тип мышления, можно прогнозировать успешность в определённых видах профессиональной деятельности. Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7

Ведущий тип мышления	Количество		Профессии
	чел.	%	
Предметно-действенное	3685	27	спортсмены, танцоры, водитель
Абстрактно-символическое	1334	10	физик-теоретик, математик, экономист, программист, аналитик.
Словесно-логическое	2442	18	учёный, преподаватель, переводчик, писатель, филолог, журналист, руководитель, политик.
Наглядно образное	4196	31	художник, поэт, писатель, архитектор, конструктор, дизайнер, художник, режиссёр
Творческое мышление (креативность)	4017	30	

Креативность (К) – это способность мыслить творчески, находить нестандартные решения задачи. Креативностью может обладать человек с любым типом мышления. Это редкое и ничем не заменимое качество, отличающее талантливых и успешных людей в любой сфере деятельности.

В чистом виде эти типы мышления встречаются редко. У большинства людей преобладает один или два типа мышления. Для многих профессий необходимо сочетание разных типов мышления, например, для психолога. Такое мышление называют синтетическим. Для педагога характерны разные виды мышления, связанные со спецификой их профессиональной деятельности, однако словесно-логическое мышление как индивидуальный тип обработки информации является одним из условий успешности в данной профессии.

Профдиагностика в школе помогает школьникам не только выявить интересы и способности к той или иной профессии, но может оказать Помощь в развитии качеств, необходимых для успешной работы в желаемой сфере, дать информацию о требованиях и перспективах в различных профессиональных областях.

В последние годы наиболее остро в муниципалитете и в крае стоит вопрос укомплектованности образовательных учреждений (школ, детских садов педагогическими работниками). По данным нашего исследования у 16–18% выпускников основной школы сформирован «социальный» тип профессиональной направленности (по опроснику Дж. Голланда, модификация Г.В. Резапкиной) или «Человек-другие люди» (опросник Е.А. Климов, модификация А.А. Азбель), у 18% восьмиклассников преобладает словесно-логический тип мышления, как индивидуальный способ преобразования информации. Таким образом, условно можно прогнозировать успешность в педагогической профессиональной деятельности 16–18% школьников, тогда как востребованность педагогических

классов составляет всего 6%, то есть профессиональный выбор педагогической специальности 3 раза меньше потенциального количества будущих педагогов.

Учитывая то, что только 5% учащихся к окончанию 8 класса ещё не задумывались о своей будущей профессии, 71% восьмиклассников уже сделали предварительный выбор, необходимо как можно раньше проводить профориентационную диагностику с обучающимися. И с детьми склонными к педагогической деятельности проводить работу, направленную на формирование профессионального выбора.

**Список литературы**

1. Грецов А.Г. Психологические тесты для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов, А.А. Азбель. – СПб.: Питер, 2012. – 201 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2010. – 301 с. EDN QXYWQX
3. Психологическая диагностика/ под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во МГСУ, 2001. – 112 с.
4. Резапкина Г.В. Скорая помощь в выборе профессии / Г.В. Резапкина. – М.: Генезис, 2004. – 48 с.

**Мотлах Никита Геннадьевич**

студент

Научный руководитель

**Хентонен Анна Геннадьевна**

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**

**Аннотация:** в научной работе исследуются теоретические основы повышения учебной мотивации и вовлеченности студентов в высших учебных заведениях. Проведен анализ эволюции понятий «мотивация» и «вовлеченность» в образовательном контексте, рассматривается их взаимосвязь как ключевого фактора академической успешности и личностного развития. Особое внимание уделяется современным образовательным моделям и педагогическим стратегиям, направленным на активизацию внутренних ресурсов обучающихся. Подробно представлены сущность и структурные компоненты учебной мотивации и вовлеченности, а также условия их эффективного формирования в системе высшего образования.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, академическая вовлеченность, самоопределение, образовательная среда, высшая школа, педагогические стратегии.

Современная высшая школа находится в процессе трансформации, смещая фокус с трансляции знаний на создание условий для саморазвития и активной познавательной деятельности студента. В этом контексте центральное место занимают проблемы учебной мотивации и вовлеченности, которые являются ключевыми драйверами академических достижений, психологического благополучия и профессионального становления будущих специалистов. Развитие цифровой образовательной среды, изменение социальных запросов и парадигмы «образования в течение всей жизни» актуализируют необходимость теоретического осмысления и практического применения механизмов, способных поддерживать высокий уровень внутренней заинтересованности студентов. Формирование устойчивой мотивации и глубокой вовлеченности перестает быть побочным продуктом обучения, превращаясь в одну из стратегических целей современного вуза.

Исследование мотивации в образовании имеет глубокие корни в психологической науке. Классические теории, такие как иерархия потребностей А. Маслоу, подчеркивают важность удовлетворения базовых и социальных потребностей для перехода к познавательным и самоактуализационным [3, с. 45]. Более поздние концепции, в частности теория самоопределения (Self-Determination Theory, SDT) Э. Деси и Р. Райана, совершили прорыв, выделив континуум от внешней к внутренней мотивации. Согласно Райану и Деси, для развития внутренней мотивации критически важно удовлетворение трех базовых психологических потребностей: в автономии (чувство выбора и инициативы), компетентности (ощущение эффективности и мастерства) и связанности (чувство принадлежности и связи с другими) [5, с. 72]. Эта теория стала фундаментом для многих современных педагогических подходов.

Понятие «вовлеченность» (academic engagement) стало активно разрабатываться в конце XX – начале XXI века как интегративный конструкт, выходящий за рамки простой активности. А.Дж. Мартин определяет вовлеченность как многокомпонентное состояние, включающее поведенческий (посещение, участие, усилия), эмоциональный (интерес, удовольствие, чувство принадлежности) и когнитивный (стратегии саморегуляции, глубина переработки информации) аспекты [4, с. 18]. Та-



ким образом, вовлеченный студент не только физически присутствует, но и эмоционально включен и интеллектуально погружен в учебный процесс.

Мотивация и вовлеченность находятся в диалектической взаимосвязи. Учебная мотивация, особенно внутренняя, выступает мощным предиктором и источником вовлеченности. В то же время позитивный опыт глубокой вовлеченности, чувство прогресса и достижения целей подпитывают и усиливают мотивацию, создавая восходящую спираль развития. Как отмечает Е.П. Ильин, «эффективная учебная деятельность возможна только при условии сформированности устойчивой мотивации, которая переводит вовлеченность из эпизодического в системное качество» [1, с. 112].

Обратная связь также имеет огромное значение. Негативный опыт, вызванный несоответствием задач возможностям студента (вызовы либо слишком высоки, либо слишком низки), отсутствием поддержки или обратной связи, ведет к демотивации и выгоранию, что немедленно отражается на снижении всех компонентов вовлеченности. Студент переходит в состояние «отчужденного выполнения» или вовсе прекращает усилия.

Теоретический анализ позволяет выделить ряд ключевых стратегий, вытекающих из рассмотренных концепций.

1. Предоставление студентам осмысленного выбора (темы проекта, формата работы, последовательности заданий), минимизация контролирующего языка, объяснение значимости учебных задач. Это напрямую коррелирует с рекомендациями теории самоопределения.

2. Использование принципа «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский) для постановки задач, которые являются сложными, но достижимыми при поддержке. Это удовлетворяет потребность в компетентности.

3. Создание атмосферы психологической безопасности, поощрение коллаборации, развитие отношений «преподаватель-студент» и «студент-студент» на основе уважения. Данный подход отвечает потребности в связанности.

4. Проектная деятельность, case-study, проблемное обучение, геймификация. Эти методы повышают смысловую нагрузку деятельности и ее связь с будущей профессией, что усиливает внутреннюю мотивацию.

5. Переход от оценочной функции обратной связи к развивающей, фокусировка на прогрессе и конкретных путях улучшения работы.

Как подчеркивает Д.В. Люсин, «современная цифровая среда вуза должна не подменять, а усиливать эти педагогические стратегии, предлагая персонализированные траектории и новые формы социального взаимодействия» [2, с. 89].

Теоретический анализ проблемы показывает, что повышение учебной мотивации и вовлеченности студентов является комплексной, многоуровневой задачей. Ее решение лежит не в поиске универсального стимула, а в проектировании целостной образовательной среды, основанной на принципах психологического благополучия и личностно-деятельностного подхода. Ключевыми теоретическими ориентирами выступают теория самоопределения, рассматривающая базовые психологические потребности как источник роста, и многокомпонентная модель вовлеченности.

Практическая реализация требует от высшей школы перехода от авторитарно-трансляционной модели к модели фасилитации и партнерства, где преподаватель выступает проектировщиком мотивирующих ситуаций и наставником. Дальнейшие исследования должны быть направлены на изучение эффективности конкретных педагогических технологий в условиях цифровой трансформации и их влияния на долгосрочную траекторию профессионального и личностного развития выпускников.

#### **Список литературы**

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2018. – 512 с.
2. Люсин Д.В. Цифровая педагогика: новые вызовы и возможности для мотивации студентов / Д.В. Люсин // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. №5. – С. 84–95.
3. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2019. – 352 с.
4. Martin A.J. Motivation and Engagement // International Guide to Student Achievement / Eds. J. Hattie, E.M. Anderman. N.Y.: Routledge, 2013. Pp. 17–19.
5. Ryan R.M., Deci E.L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. N.Y.: The Guilford Press, 2017. 756 p.
6. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика высшей школы / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2022.
7. Баркова Т.П. Gamification как технология повышения вовлеченности студентов в образовательный процесс вуза / Т.П. Баркова // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. №6. – С. 65–76.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

**Аннотация:** в рамках данной статьи рассматривается вопрос о специфике формирования психологического климата в педагогическом коллективе. На данный момент в научном и профессиональном сообществе большое внимание уделяется теме формирования максимально благоприятного климата в контексте образовательного процесса, так как негативный психологический климат одновременно воздействует и на самих педагогов, снижая качественные показатели их профессиональной деятельности, и на учеников, которые не получают необходимой для продуктивного обучения атмосферы. В статье рассматриваются основные условия формирования благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе и факторы, которые влияют негативно. Статья представлена результатами диагностики педагогического коллектива МАОУ СОШ №24 г. Краснодар.

**Ключевые слова:** психологический климат, педагогический коллектив, условия для формирования психологического климата, формирование психологического климата, диагностика психологического климата.

Психологический климат в последние десятилетия признается в научном и профессиональном сообществах как один из определяющих параметров, влияющих на качество работы коллектива. В контексте педагогического коллектива вопрос о психологическом климате носит повышенную актуальность, так как профессия педагога относится к системе «человек – человек» (то есть внутренние характеристики педагогического коллектива воздействуют на всех, с кем он взаимодействует – учеников, родителей и т. д.) [3]. В частности, исследование Е.В. Фалуниной и коллег показывает, что психологический климат в педагогическом коллективе оказывает прямое и статистически существенное влияние на учеников, так как в группах педагогов с неблагоприятным климатом, где преобладают факторы «сниженно-подавленное настроение», «конфликтность», «соперничество» и «нежелание объединяться», у детей наблюдаются проблемы в эмоциональной сфере и взаимодействии со сверстниками и взрослыми, выражающиеся в трудностях проявления поддержки и сочувствия, кратковременных и конфликтных межличностных контактах, отсутствии активности и заинтересованности и неохотном обсуждении событий дня [14]. Напротив, улучшение психологического климата у педагогов до уровня, где наблюдаются показатели «баланс деловых и эмоциональных отношений», «удовлетворенность совместной деятельностью», «позитивное настроение», «эмоциональный подъем» и «творческая активность», приводит к тому, что обучающиеся посещают образовательную организацию с позитивным настроением, с интересом делятся информацией о проведенных занятиях, демонстрируют высоко развитые навыки социального взаимодействия и психического развития, подтверждая прямую зависимость благополучия воспитанников от психоэмоционального состояния и эффективности работы их педагогов [1].

В свою очередь, исследуя психологический климат в контексте психологической безопасности учащихся, А.В. Семкин пришел к выводу, что психологический климат в педагогическом коллективе напрямую определяет уровень психологической комфортности учащихся и, соответственно, их физическое здоровье, интеллектуальное развитие и социально-психологическую адаптацию. Результаты эмпирического исследования автора показывают, что когда в школе создана доброжелательная, поддерживающая атмосфера, в которой учитель эмоционально стабилен, взаимоуважение между взрослыми и детьми преобладает (присутствуют достоверные корреляционные связи), а стрессовые факторы учебного процесса сведены к минимуму, дети чувствуют себя спокойно и безопасно, проявляют заинтересованность в обучении, активнее включаются в мыслительную деятельность, охотнее усваивают новый материал и развивают навыки социального взаимодействия. Напротив, в условиях напряженного, конфликтного или подавляющего микроклимата учащиеся испытывают тревогу и страх, снижаются мотивация и учебные достижения, нарушается эмоциональное и физическое благополучие, что препятствует полноценному развитию личности и формированию здоровья, поэтому создание педагогами и администрацией школы благоприятного психологического пространства – ключевой ресурс для достижения образовательных целей [12].

Как считает Ш.В. Чарыева, психологический климат в педагогическом коллективе формируется через устойчивую систему межличностных отношений, ценностей и норм взаимодействия, опирающихся на профессиональные цели школы и уровень развития личностных качеств педагогов. Основными детерминантами выступают стиль руководства и управленческие практики (степень корректности решений, поддержка и признание), качество горизонтальных коммуникаций (доверие, взаи-

мопомощь, уважение границ), согласованность педагогических целей и распределение ролей, степень профессиональной мотивации и рефлексивности участников [16]. С точки зрения В.В. Балахтар, во многом качество психологического климата зависит от коллективных практик (в частности, совместного планирования, методических объединений и наставничества), которые повышают чувство причастности и снижают конфликтность. Климат укрепляется при наличии справедливой обратной связи, возможностей развития, эмоциональной безопасности и культуры конструктивного обсуждения трудностей [1].

М.В. Родина [10], А.В. Варламов [2] и Е.В. Фалунина [15] рассматривают вопрос о психологическом климате с точки зрения оценки конфликтности и факторов, ее образующих. Методологический аппарат исследования М.В. Родины включал стратифицированную случайную выборку из 30 руководителей и 90 педагогических работников 14 муниципальных образований, охватывающую разные типы образовательных учреждений. Для оценки личностных характеристик, стилей лидерства, восприятия психологического климата, профессионального выгорания и удовлетворенности работой применялся комплекс валидированных диагностических инструментов (опросник «Большая пятерка», адаптированные шкалы трансформационного и транзакционного лидерства, анкета восприятия климата с субшкалами доверия, поддержки, справедливости, конфликтности и психологической безопасности). Сбор данных проводился с соблюдением этических норм, а статистическая обработка включала описательную статистику, корреляционный анализ по Пирсону, пошаговую множественную регрессию и многоуровневое моделирование (HLM) для глубокого анализа предикторов и медирующих эффектов.

Результаты исследований выявили устойчивые положительные корреляции по одним и тем же шкалам – «эмоциональная устойчивость руководителя» показала связь с «благоприятным психологическим климатом» ( $r = 0,46, p < 0,01$ ), а «доброжелательность» – с «восприятием справедливости в коллективе» ( $r = 0,39, p < 0,01$ ). «Трансформационное лидерство» коррелировало с «доверием» и «поддерживающей атмосферой» ( $r = 0,53, p < 0,001$ ). Множественная регрессия показала, что личностные характеристики руководителя объясняют 28% дисперсии климата ( $R^2 = 0,28, F(5,46) = 3,55, p < 0,01$ ), включение стиля руководства увеличило объясненную дисперсию до 34% ( $\Delta R^2 = 0,06, p < 0,05$ ), а трансформационное лидерство выступило медиатором (непрямой эффект  $b = 0,12, 95\%$ ). Многоуровневый анализ группы авторов подтвердил вклад руководителя в вариативность климата на уровне организации. Что касается факторов конфликтности в педагогическом коллективе, дополнительный анализ А.Л. Журавлева показал, что руководители с высокой сознательностью и доброжелательностью чаще применяют конструктивные подходы к разрешению конфликтов, опосредованно снижая уровень конфликтности и положительно сказываясь на восприятии справедливости [4].

В свою очередь, Ю.Л. Пахомова придерживается мнения о том, психологический климат педагогического коллектива представляет собой относительно устойчивую систему эмоционально-нормативных связей, которая одновременно отражает и формирует отношение сотрудников к труду и друг к другу, определяя качество взаимодействия, эффективность образовательного процесса и устойчивость профессионального сообщества. Его консолидационная функция обеспечивает коллективную субъектность и готовность к совместному решению учебно-воспитательных задач, стимулирующая – поддерживает эмоциональный тонус, мотивацию и инициативность, превращая энергию группы в продуктивные педагогические действия, а стабилизирующая функция направлена на снижение уровня напряженности и неопределенности, создавая предсказуемость и психологическую безопасность, необходимые для долгосрочной кооперации [8].

На основе теоретической информации был сформирован перечень основных условий формирования благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе МАОУ СОШ №24 (г. Краснодар). На рисунке 1 представлены данные условия.

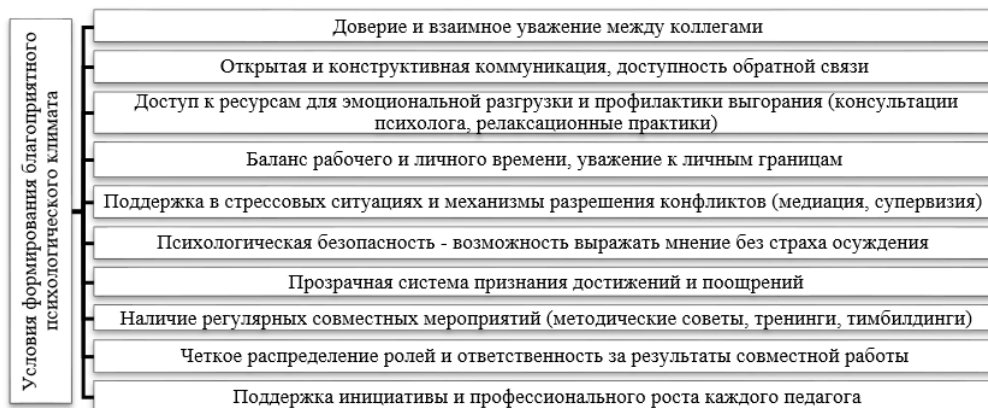


Рис. 1. Основные условия формирования благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе

На основе выявленных условий далее были сформулированы факторы, которые оказывают влияние в негативном контексте на формирование благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе (рисунок 2).

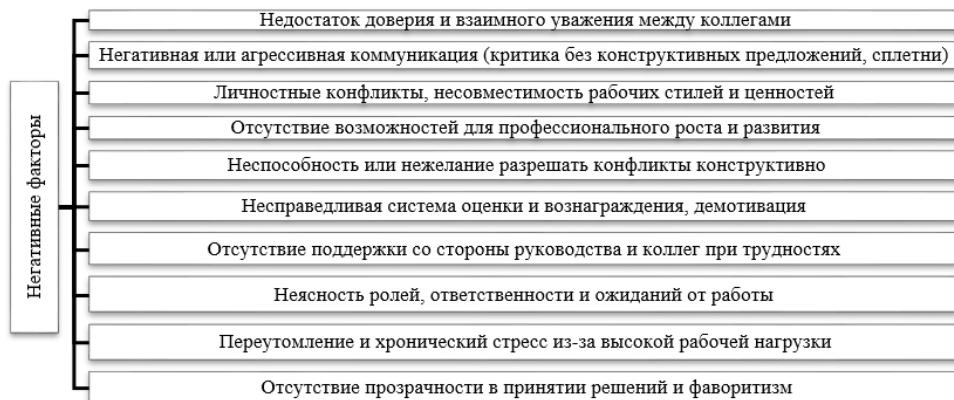


Рис. 2. Факторы, которые негативно влияют на психологический климат в педагогическом коллективе [2]

На основе выявленных условий для формирования благоприятного психологического климата в коллективе и факторов, которые негативно воздействуют на психологический климат педагогам МАОУ МО СОШ №24 был предложен опрос, в ходе которого они оценивали представленные на рисунках 1 и 2 условия и факторы по отношению к их рабочему процессу по 10-балльной шкале. Первый блок «Наличие условий для благоприятного психологического климата» и второй блок «Негативные факторы» оцениваются по прямому значению – то есть чем выше оценка, тем более явно выражен фактор. Всего в опросе приняли участие 40 педагогов с разным стажем работы в данном ОУ.

Далее в таблице 1 представлены результаты проведенного опроса. Все результаты представлены в виде среднего балла по каждому критерию.

Таблица 1

Результаты опроса педагогов по поводу психологического климата в коллективе (в среднем значении)

Показатель	Эталонное значение	Оценка педагогов
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1 блок «Наличие условий для благоприятного психологического климата»		
Доверие и взаимное уважение между коллегами	10	8,4
Открытая и конструктивная коммуникация, доступность обратной связи	10	7,5
Поддержка инициативы и профессионального роста каждого педагога	10	5,5
Корректное распределение ролей и ответственность за результаты совместной работы	10	6,9
Наличие регулярных совместных мероприятий (методические советы, тренинги, тимбилдинги)	10	5,1
Прозрачная система признания достижений и поощрений	10	7,3
Возможность выражать мнение без страха осуждения	10	9,2
Поддержка в стрессовых ситуациях и механизмы разрешения конфликтов	10	8,8
Баланс рабочего и личного времени, уважение к личным границам	10	4,1
Доступ к ресурсам для эмоциональной разгрузки и профилактики выгорания (консультации психолога, релаксационные практики)	10	8,9
<b>ВСЕГО БАЛЛОВ ПО БЛОКУ</b>	<b>100</b>	<b>71,7</b>
2 блок «Негативные факторы»		
Недостаток доверия и взаимного уважения между коллегами	0	4,5
Негативная или агрессивная коммуникация (критика без конструктивных предложений, сплетни)	0	7,2
Отсутствие прозрачности в принятии решений и фаворитизм	0	3,2
Переутомление и хронический стресс из-за высокой рабочей нагрузки	0	7,9

Окончание таблицы 1

1	2	3
Неясность ролей, ответственности и ожиданий от работы	0	1,3
Отсутствие поддержки со стороны руководства и коллег при трудностях	0	5,1
Несправедливая система оценки и вознаграждения, демотивация	0	7,8
Неспособность или нежелание разрешать конфликты конструктивно	0	2,3
Отсутствие возможностей для профессионального роста и развития	0	2,9
Личностные конфликты, несовместимость рабочих стилей и ценностей	0	6,2
<b>ВСЕГО БАЛЛОВ ПО БЛОКУ</b>	<b>0</b>	<b>48,4</b>

Согласно результатам опроса в коллективе наблюдается относительно высокий уровень психологической безопасности и поддержки. Педагоги чувствуют себя достаточно свободно, выражая свое мнение без опасения осуждения (9,2 балла), что является позитивным показателем. Довольно высоко оценивается «поддержка в стрессовых ситуациях и наличие механизмов разрешения конфликтов» (8,8 балла), «доступ к ресурсам для эмоциональной разгрузки и профилактики выгорания» (8,9 балла). «Доверие и взаимное уважение между коллегами» находятся на удовлетворительном уровне (8,4 балла). Но наряду с позитивными факторами, выявлены и некоторые проблемы. Наиболее критичным показателем является низкий уровень «баланса рабочего и личного времени», «недостаток уважения к личным границам» (всего 4,1 балла), что напрямую коррелирует с одним из самых высоких негативных факторов – «переутомлением и хроническим стрессом из-за высокой рабочей нагрузки» (7,9 балла). Такой результат указывает на то, что педагоги испытывают давление и не имеют достаточных возможностей для восстановления.

Стратегически значимые проблемы наблюдаются в области «профессионального роста и признания», так как «поддержка инициативы и профессионального роста» оценивается низко (5,5 балла), а «регулярность совместных мероприятий для развития» (тренинги, тимбилдинги) еще ниже (5,1 балла). Педагоги отмечают в качестве негативного фактора «несправедливую систему оценки и вознаграждения», которая ведет к демотивации (7,8 балла), что, несмотря на умеренную оценку «прозрачности системы признания достижений» (7,3 балла), указывает на недовольство в данной сфере.

В сфере коммуникации, несмотря на относительно открытую и конструктивную коммуникацию (7,5 балла), присутствует негативный фактор – «негативная или агрессивная коммуникация», включая «критику без конструктивных предложений и сплетни» (7,2 балла), которая указывает на скрытые или периодически проявляющиеся конфликты и напряжение в коллективе, что подтверждается умеренным уровнем «личностных конфликтов» (6,2 балла).

Менее выраженными негативными факторами являются «неясность ролей» и «отсутствие прозрачности в принятии решений», что является относительно положительным моментом. Общий балл по первому блоку (71,7 из 100) свидетельствует о наличии многих благоприятных условий, но низкие баллы по приоритетным показателям «тянут его вниз». Суммарный балл по второму блоку (48,4, где «0 баллов» является эталоном) подтверждает влияние негативных факторов.

Полученные результаты согласуются с исследованиями, проведенными Н.В. Ивановой [5] и А.А. Петрусевич [9]. Психологический климат в педагогическом коллективе зависит от множества факторов, в основе которых лежат условия труда, доверие и другие компоненты. А.А. Русаков приходит к выводу, что при равном уровне притязаний у мужчин и женщин ( $P < 0.05$ ) эффективность морального стимулирования в педагогическом коллективе определяется не полом работников, а качеством организации самого процесса стимулирования, так как критериальная согласованность и коллективное принятие принципов морального поощрения, использование разноформенных мер, усиление моральных стимулов материальными поощрениями, постоянный рефлексивный анализ, корректировка практик, широкое и своевременное информирование коллектива о поощрениях создают условия для устойчивого мотивационного эффекта [11].

В свою очередь, результаты исследования Л.А. Кочемасовой показывают, что коллектив обладает психологической безопасностью и взаимной поддержкой в том случае, если сотрудники чувствуют свободу выражения мнения, имеют доступ к ресурсам для эмоциональной разгрузки и механизмам разрешения конфликтов [6]. Л.В. Темнова, рассматривая проблему моббинга педагогов, обращает внимание на то, что проблемные точки снижают общую работоспособность и устойчивость команды, так как агрессия и недоверие снижают качество образовательного процесса. Наличие агрессивной, неконструктивной коммуникации и периодических личностных конфликтов усугубляет эффект, несмотря на относительную ясность ролей и прозрачность решений [13]. С.Д. Машонский утверждает, что критически низкий баланс между рабочим и личным временем и недостаток уважения к личным границам приводят к переутомлению и хроническому стрессу при высокой рабочей нагрузке, одновременно в исследовании группы педагогов отмечается дефицит мотивационных и развивающих практик (низкая поддержка инициативы и редкость совместных тренингов/тимбилдингов) и ощущение несправедливой системы оценки и вознаграждения, что демотивирует [7].

На основании проведенного опроса были выявлены следующие проблемы в формировании благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе МАОУ СОШ №24:

- перегрузка и высокий стресс,
- неправильный баланс работы и личной жизни,
- недостаточная справедливость системы поощрений и признания,
- ограниченные возможности профессионального роста и развития,
- недостаток командной работы и поддержки коллег,
- эмоциональное выгорание и сниженная мотивация,
- негативная/агрессивная коммуникация, критика без конструктивных предложений,
- личностные конфликты и скрытая напряженность,
- частичная несность ролей и непрозрачность принятия решений.

Таким образом, на основе выявленных проблем был сделан вывод о необходимости системных мер по улучшению психологического климата в педагогическом коллективе. Без таких мероприятий сохраняется высокий риск эмоционального выгорания, снижения мотивации и качества взаимодействия между сотрудниками, что, в свою очередь, отрицательно влияет на образовательный процесс и требует внедрения комплексных подходов по снижению нагрузки, развитию возможностей профессионального роста и выстраиванию культуры конструктивной коммуникации и поддержки.

#### Список литературы

1. Балахтар В.В. Особенности формирования социально-психологического климата в учреждении социальной службы / В.В. Балахтар // Международный электронный научный журнал. – 2017. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://st-hum.ru/content/balahtar-vv-osobennosti-formirovaniya-socialno-psihologicheskogo-klimata-v-uchrezhdenii> (дата обращения: 02.11.2025).
2. Варламов А.В. Педагогические условия формирования благоприятного социально-психологического климата в воинском коллективе / А.В. Варламов, Т.В. Пошгарева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2021. – №3. – С. 183–190. DOI 10.37493/2307-907X.2021.3.24. EDN UFFIUE
3. Боровкова Т.А. Технология формирования благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе / Т.А. Боровкова, К.С. Шалагинова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – №6-1. – С. 24–27. EDN RSSQPP
4. Журавлев А.Л. Роль системного подхода в исследовании психологии трудового коллектива / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2018. – Т. 18. №6. – С. 53–64.
5. Иванова Н.В. Анализ причин профессиональных конфликтов в педагогическом коллективе и инструменты их профилактики / Н.В. Иванова, Е.В. Яковлева // Пространство педагогических исследований. – 2025. – №3. – С. 55–71. DOI 10.23859/3034-1760.2025.94.89.004. EDN XXRVAQ
6. Кочемасова Л.А. Психологические аспекты профессиональной деятельности классного руководителя / Л.А. Кочемасова, М.И. Жулева // Вестник ГУУ. – 2023. – №5. – С. 204–212. DOI 10.26425/1816-4277-2023-5-204-210. EDN BFLZXW
7. Машонский С.Д. Профилактика эмоционального выгорания у молодых учителей / С.Д. Машонский, Д.О. Михеева, Н.В. Левченко // Педагогический вестник. – 2025. – №39. – С. 44–47.
8. Пахомова Ю.Л. Особенности психологического климата педагогического коллектива детской дошкольной организации / Ю.Л. Пахомова // Вестник экспериментального образования. – 2019. – №2(19) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-klimata-pedagogicheskogo-kollektiva-detskoy-doshkolnoy-organizatsii> (дата обращения: 02.11.2025).
9. Петрусевич А.А. Характеристика особенностей командной и коллективной деятельности / А.А. Петрусевич // МНКО. – 2024. – №2(105). – С. 357–360. DOI 10.24412/1991-5497-2024-2105-357-359. EDN XFOAYC
10. Родина М.В. Взаимосвязь психологических особенностей руководителя образовательной организации и психологического климата в коллективе / М.В. Родина // Вестник науки. – 2025. – №11(92). – С. 676–688.
11. Русаков А.А. Мотивации морального характера профессиональной деятельности педагогов ВУЗА / А.А. Русаков, В.Р. Кузекевич // Педагогический ИМИДЖ. – 2022. – №4(57). – С. 305–494.
12. Семкин А.В. Психологический климат и психологическая среда школы как важный фактор психологической безопасности учащихся / А.В. Семкин, Г.А. Жайшикова // НИР/S&R. – 2021. – №4(8). – С. 165–170.
13. Темнова Л.В. Моббинг школьного учителя в современной образовательной среде / Л.В. Темнова, В.С. Новикова // Вестник ЮГУ. – 2022. – №4(67). – С. 206–217. DOI 10.18822/byusu202204206-216. EDN KPNQVP
14. Фалунина Е.В. Социально-психологические факторы, влияющие на конфликтность в образовательной организации / Е.В. Фалунина, С.Н. Герасимов // Евразийский Союз Ученых. – 2021. – №2-1(83). – С. 19–23. DOI 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.83.1250. EDN XTZUYH
15. Фалунина Е.В. Влияние психологического климата на эффективность педагогического процесса в образовательной организации / Е.В. Фалунина, Е.В. Лодкина, Л.А. Шевченко // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2022. – №4. – С. 1–16. DOI 10.51955/2312-1327\_2022\_4\_206. EDN LTVJBM
16. Чарыева Ш.В. Анализ основ формирования психологического климата в педагогическом коллективе / Ш.В. Чарыева // Молодой ученый. – 2024. – №15(514). – С. 304–306. EDN UTDXSO

**Нурғалиева Олеся Владимировна**

воспитатель

МКОУ «Икрянинская НОШ»

с. Икряное, Астраханская область

**Дроздова Гульмира Анатольевна**

воспитатель

МКДОУ «Д/С «Солнышко»

с. Никольское, Астраханская область

**Алябьева Анна Владимировна**

воспитатель

МБДОУ «Д/С «Березка»

рп Красные Баррикады, Астраханская область

**Дубровина Людмила Анатольевна**

воспитатель

МКДОУ «Д/С «Солнышко»

с. Никольское, Астраханская область

## ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация:** в статье представлено исследование вопроса творческого развития детей дошкольного возраста. Авторами рассматриваются теоретические аспекты, связанные с понятием творчества, его видами и формами проявления у детей. Основное внимание уделяется разработке педагогических условий, необходимых для полноценного раскрытия творческих способностей малышей. Приводятся практические рекомендации для воспитателей и родителей, направленные на организацию эффективной образовательной среды, способствующей развитию творчества у детей. Особое внимание уделено таким направлениям, как изобразительная деятельность, музыкальное творчество, игра и свободное выражение фантазии.

**Ключевые слова:** творческое развитие, дошкольный возраст, дети, творческая активность, метод, рекомендации, семья.

Вопросы творческого развития детей дошкольного возраста занимают важное место в современной педагогике и психологии. Именно в этот период закладываются основы познавательной активности, формируются базовые представления о мире, развиваются сенсорные и моторные навыки, обогащается опыт межличностного общения. Важнейшей задачей педагогов и родителей становится создание благоприятных условий для всестороннего развития ребенка, включая формирование его творческого потенциала.

Е.Л. Яковлев понимает творчество как выражение личных качеств человека, свойственных только ему [9, с. 35].

Дошкольный возраст характеризуется интенсивностью психического и физического развития. Дети быстро усваивают новые знания и умения, проявляют высокую степень интереса ко всему окружающему миру. Их восприятие мира отличается яркой образностью, непосредственностью, эмоциональностью. Поэтому задача взрослых состоит в том, чтобы поддержать детскую инициативу, раскрыть таланты, развить способность самостоятельно мыслить и действовать творчески.

Для развития творческих способностей необходимо, чтобы ребенок имел возможность заниматься различными видами деятельности: рисованием, спортом, музыкой, пением, чтением книг и придумыванием сказок, театром, игрой на музыкальных инструментах, проектированием – все эти занятия позволяют ребенку найти себя и развить свои творческие способности.

Одним из важнейших факторов творческого развития детей является создание условий, способствующих формированию их творческих способностей. А.В. Запорожец утверждал, что детское художественное творчество существует, и обратил внимание на то, что нужно научиться управлять особенностями его проявления, разрабатывать методы, стимулирующие и развивающие детское творчество [4, с. 118].

По мнению психологов ребенок дошкольного возраста способен воспринимать мир целостно, ассоциативно, неосознанно создавая оригинальные образы. Можно выделить два основных направления детского творчества: изобразительное и словесное. Изобразительная деятельность включает рисование, аппликацию, конструирование, лепку. Детская графика служит своеобразным языком выражения внутреннего состояния ребенка, способом передачи чувств и эмоций, зарождением будущего художника. Словесное творчество проявляется в сочинении рассказов, стихов, сказок.

Знакомство детей с устным народным творчеством, некоторыми видами народно-прикладного искусства – действительно актуальная задача воспитателей дошкольных учреждений. Процесс познания и усвоения духовного богатства своего народа должен начинаться как можно раньше, как образно говорит наш народ: «С молоком матери» ребенок должен впитывать культуру своего народа через колыбельные песни, потешки, игры забавы, загадки, пословицы, поговорки, сказки, произведе-

дения народного декоративного искусства. Только в этом случае народное искусство этот незамутнённый источник прекрасного оставит в душе ребёнка глубокий след, вызовет устойчивый интерес.

Детский фольклор является важнейшим источником формирования эстетического чувства, морального сознания, художественных предпочтений. Народные сказки, потешки, загадки способствуют формированию позитивного отношения к искусству, развивают память, мышление, речь.

Особенности творческого развития дошкольников.

Особенность творческого развития дошкольников связана с особенностями возрастной психологии. Психологи выделяют три этапа в развитии детской художественной культуры.

1. Период подражания взрослым и сверстникам («этап копирования»).
2. Появление первых попыток самостоятельного самовыражения («этап пробуждения творчества»).
3. Формирование устойчивого желания заниматься искусством («этап осознанного творчества»).

Причем каждый этап сопровождается определенными изменениями в восприятии ребенком окружающей реальности, особенностях взаимоотношений с миром и людьми вокруг него.

Наиболее характерными чертами творческого развития являются спонтанность, эмоциональность, разнообразие способов познания и самовыражения. Маленькие дети склонны легко переходить от одной идеи к другой, часто меняют замыслы, иногда действуют интуитивно, без четкого плана.

Детская фантазия нередко удивляет своей оригинальностью и непредсказуемостью. Например, малыш может нарисовать животное, имеющее крылья птицы и ноги слона, придумать фантастический сюжет сказки или необычную конструкцию из кубиков.

Существует ряд методов и приемов, позволяющих успешно развивать творческие способности дошкольников. Среди них выделяются следующие.

1. Метод наблюдения. Заключается в систематическом наблюдении за действиями взрослого или другого ребенка, направленном на освоение элементарных навыков творческой деятельности. В процессе наблюдения необходимо проводить анализ: определять предмет по форме, цвету, величине, текстуре и т. д. В дошкольном возрасте необходимо развивать осязательное, кинестетическое, зрительное, слуховое, тактильное восприятие, формировать сенсорный опыт. Необходимо целенаправленно обучать ребенка, организовывать наблюдения, рассматривания предметов, отмечать их свойства. Это необходимо для создания образа, отражающего основные признаки. Кроме того, к анализу необходимо постепенно подключать сравнение, обобщение. Также воспитатель должен научить ребенка эстетически оценивать явления или предметы. Необходимо помочь малышу почувствовать красоту в жизни.

2. Игровой метод. Использование игровых ситуаций позволяет естественным путем вовлечь ребенка в процесс творчества, поощрить проявление инициативы, расширить границы возможного. Через игру ребенок свободно выражает свои мысли, чувства и идеи, не испытывая давления со стороны взрослых. При развитии речи или воображения можно предложить ребёнку поиграть в «Сказочную мастерскую» – придумать новую историю про знакомых героев, но в необычной ситуации (например, «Что будет, если Колобок встретит космонавта?»). Это стимулирует креативное мышление и речевую активность. Создаёт безопасную среду для экспериментов, повышает мотивацию и вовлечённость.

3. Метод импровизации. Стимулирует свободу мысли, смелость экспериментов, открытость новым впечатлениям. В творческих импровизациях развивается воображение ребёнка, способность комбинировать, изменять, создавать нечто новое. Для развития детского музыкального творчества можно использовать разные виды импровизаций: речевую, вокальную, двигательную, инструментальную, изобразительную. Это инсценировка песен, ритмическая импровизация на слоги, подбор рифм к стихотворениям, в дальнейшем их пение, придумывание танцевальных этюдов и т. д.

4. Коллективная работа. Объединяя усилия детей, воспитатель создает атмосферу сотрудничества, взаимоподдержки, коллективного вдохновения. Коллективная творческая деятельность – это опыт общения, творчества и фантазирования, спонтанности и самовыражения. Такие занятия позволяют сформировать у детей простейшие умения и навыки сотрудничества, демонстрировать простейшие варианты совместного планирования. Результат работы каждого ребенка – это часть творческой композиции, который создает прекрасные условия для формирования и умения координировать работу в коллективе.

5. Музыкальное сопровождение. Применение музыкальных произведений помогает углубить эмоциональное переживание ситуации, усилить впечатление от результатов собственной деятельности. Восприятие музыки – это процесс, который в значительной степени состоит из творчества. В развитии творческих способностей ребенка, в становлении его личности, трудно переоценить роль музыки. С её помощью ребенок воспринимает окружающий его мир и формируется как творчески мыслящая личность. Благодаря своим особенностям, музыка может активно воздействовать на развитие воображения – очень важного психического процесса, который лежит в основе любого типа творчества.

6. Нетрадиционные методы в изобразительном искусстве. Позволяют детям быть смелее на уроке, не бояться делать ошибки, экспериментировать, познавать материалы и творить. Нетрадиционные детские техники рисования имеют также большое значение для развития ребенка, поскольку помимо положительных эмоций они стимулируют развитие его творческих способностей, воображения, мышления, проявление инициативы, самостоятельности действий, формирование его индивидуальности [9, с. 38]. К нестандартным подходам в детском изобразительном творчестве относятся техники, которые выходят за рамки классического рисования карандашами или красками на бумаге.



Они стимулируют воображение, развивают моторику и дают возможность экспериментировать. Вот несколько таких методов.

1. Отпечатки (печатание) – использование подручных материалов (например, картофель, салфетки, губки, листья) для создания узоров и изображений. Ребёнок учится видеть форму в неожиданных объектах.
2. Рисование пальцами (фингер-арт) – рисование красками прямо пальцами. Это тактильный метод, который особенно эффективен для дошкольников.
3. Смешанные техники (коллаж, аппликация, граффити) – комбинирование бумаги, ткани, блесок, фотографий и других материалов. Это развивает композиционное мышление.
4. Рисование в технике «слив красок» (разведённая акварель заливается на наклонной поверхности) – позволяет наблюдать за поведением цвета и получать абстрактные эффекты.
5. Музыкальный рисунок – дети рисуют под музыку, передавая её ритм, настроение и темп линиями и цветом.
6. Рисование с помощью инструментов – использование ватных палочек, зубных щёток, вилок, распыления краски через трубочку.
7. Интерактивное рисование – совместная работа нескольких детей над одним полотном, что развивает коммуникацию и творческую свободу.

Эти методы снижают психологическое напряжение, связанное с «правильным» рисунком, и позволяют ребёнку сосредоточиться на процессе, а не на результате. Занятия становятся более динамичными, интересными и вовлекающими.

Эти методы помогают педагогам поддерживать естественный интерес ребенка к искусству, формировать потребность выражать свои эмоции и переживания посредством изобразительного, музыкального, литературного творчества.

Роль семьи в творческом развитии дошкольников.

Семья оказывает значительное влияние на творческое развитие ребенка. Родители играют решающую роль в поддержании интереса ребенка к занятиям искусством, стимулируют желание выразить собственные ощущения и впечатления, формируют положительный опыт восприятия прекрасного.

Создание дома атмосферы доверия, уважения, любви к прекрасному, заинтересованности в достижениях ребенка, совместные занятия важны для его дальнейшего творческого развития.

Кроме того, важным аспектом семейного влияния является выбор соответствующих игрушек, книг, материалов для занятий. Современные исследования показывают, что качество материала влияет на уровень вовлеченности ребенка в творческую работу. Использование ярких красок, качественных кистей, бумаги высокого качества положительно сказывается на результатах деятельности.

Взрослым членам семьи необходимо проявлять терпение, понимание, поддержку в стремлениях своего ребенка проявить индивидуальность, добиться успеха в творчестве. Отсутствие давления, принуждения, оценки результатов должно стать нормой общения в семье.

Практические рекомендации по организации занятий с дошкольниками.

Организация занятий с дошкольниками требует учета возрастных особенностей, индивидуальных различий, уровня подготовленности детей. Рассмотрим некоторые практические советы: начинать занятия рекомендуется с короткой разминки, упражнений на расслабление мышц рук, пальцев, плеч, шеи; во время занятия целесообразно чередовать активную двигательную деятельность с пассивной интеллектуальной работой; предлагайте задания различной степени трудности, учитывая индивидуальные возможности каждого ребенка: используйте разнообразные техники исполнения работ (рисование карандашами, красками, фломастерами): обеспечьте наличие необходимого количества расходных материалов (бумага, карандаши, кисти, краски): регулярно организуйте выставки лучших работ учащихся, награждая победителей грамотами, дипломами, сувенирами: проводите консультации с родителями относительно содержания домашнего задания, домашних проектов.

Следуя данным рекомендациям, воспитатели смогут организовать эффективное обучение, которое позволит каждому ребенку раскрыть свои потенциальные возможности.

Таким образом, творческое развитие детей дошкольного возраста представляет собой сложный многоуровневый процесс. Оно осуществляется через целенаправленную организацию педагогического процесса, применение эффективных методов и форм работы, взаимодействие с семьей, участие самих детей в процессе самореализации.

Развитие ребенка требует огромного внимания со стороны окружающих его взрослых. Важно создать благоприятную психологическую обстановку для занятий ребенка, находить слова поддержки для новых творческих начинаний, относиться к ним с симпатией и теплотой. Аккуратно, ласково и ненавязчиво поддерживать стремление ребенка к творчеству.

#### **Список литературы**

1. Андреева И.Г. Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста средствами театральной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.Г. Андреева. – Саратов, 2001. – 199 с. EDN NLUUXR
2. Горюнова Т.М. Развитие детей раннего возраста: анализ программ дошкольного образования / Т.М. Горюнова. – М.: Сфера, 2018. – 126 с.
3. Давлетов К.С. Фольклор как вид искусства / К.С. Давлетов. – М.: Наука, 1966. – 365 с.

4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Развитие творческих способностей / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 2008. – 296 с.

5. Кондратьева Н.В. Сущность понятия «творческие способности» / Н.В. Кондратьева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – №9. – С. 106–110 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2015/15318.htm> (дата обращения: 01.12.2025). EDN UJEAУH

6. Комарова Т.С. Детское художественное творчество / Т.С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2017. – 176 с.

7. Лошкарева О.Н. Теоретические и методические основы организации продуктивных видов деятельности детей дошкольного возраста: курс лекций: учебное пособие / О.Н. Лошкарева. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2018. – 119 с.

8. Никитина М.С. Виды рисования в детском саду / М.С. Никитина // У меня растут года: портал для педагогов и родителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rastut-goda.ru/questions-of-pedagogy/8024-vidy-risovaniya-v-detskom-sadu.html> (дата обращения: 01.12.2025).

9. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М.: Флинта, 1997. – 128 с.

**Павленко Светлана Александровна**  
канд. психол. наук, интегративный психолог,  
трансформационный коуч ИСТА, игропрактик  
г. Жлобин, Республика Беларусь

DOI 10.31483/r-151431

## ЦИФРОВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНСТРУКТ: ГЛУБОКИЙ АНАЛИЗ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АЛЬТЕРНАТИВЫ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

**Аннотация:** в статье проводится междисциплинарный анализ концепции «цифровая идентичность» через призму философской антропологии, психологии личности и социологии. Исследуется процесс легитимации данного термина в научном дискурсе и его социокультурные последствия. Обосновывается позиция, что применение принципа цифровой активности «идентичности» ведет к рискам фрагментации целостности человеческого «Я».

**Ключевые слова:** цифровая идентичность, самосознание, идентичность, психология личности, цифровизация, конгруэнтность, трансформационные игры, образование.

Актуальность проблемы цифровой идентичности в современном научном и публичном дискурсе не требует сомнения, однако необходимо глубокое критическое переосмысление. Статистические данные иллюстрируют масштабы ситуации: согласно исследованиям, более 95% подростков в развивающихся странах имеют постоянный доступ к смартфонам, среднее время, проводимое в социальных сетях, достигает 2,5–4,8 часов в сутки [3]. Поисковые запросы, связанные с управлением репутацией, цифровым следом и онлайн-имиджем, обеспечивают устойчивый рост, что свидетельствует о решении экзистенциальных вопросов о себе в практическую плоскость границ бытия.

Однако за этой очевидной актуальностью скрывается более глубокая, методологическая и философско-психологическая проблема. Сам факт легитимации термина «цифровая идентичность» в научной литературе, публицистике и быденном языке требует критической рефлексии. Узаконивание этой концепции осуществляет не только описательную, но и конституирующую функцию: оно закрепляется в коллективном принципе о том, что онлайн-активность не просто набор действий, социальных масок или поведенческих следов, а отдельная, выделенная онтологическим статусом сущности – часть «Я». Таким образом, цель данной статьи заключается не только в том, чтобы обосновать феномен цифровой идентичности, но и в том, чтобы проверить сомнение самой правомерности присвоения одного из видов жизнедеятельности человека по имени «идентичность», раскрыть риски, с этим связанные, и предложить альтернативный путь развития личности в эпоху цифровизации, основанный на признаке обоснованности и осознанности.

Чтобы оценить все аспекты проблемы, необходимо обратиться к классической теории идентичности. В психологическом объяснении, в работах Эрика Эриксона, идентичность – это не роли или набор атрибутов, а фундаментальный, интегративный психосоциальный процесс, получающий разрешение на статус «целостность против ролевого смешения» [10]. Это внутренняя, непрерывная и целостная структура, дающая человеку ощущение тождественности самого себя во времени и пространстве. Джеймс Марсия, разрабатывая идеи Эриксона, обеспечивает идентичность через два ключевых параметра – кризис (сознательный выбор) и обязательства, которые способствуют ее статусам, таким как достигнутая идентичность или мораторий [4]. С точки зрения социологии идентичность конструируется в процессе последовательного взаимодействия, но это подчинено логике, обеспечивающей разнообразный опыт в едином нарративе, истории о себе. Таким образом, в классическом понимании идентичность есть синтез, стремление к единству и целостности самости.

На этом фоне концепт «цифровой идентичности» предстает в ином свете. Его легитимация в дискурсе представляется некорректной и гарантированной опасностью. Присвоение цифровой активности названия «идентичность» является предельной логической ошибкой, когда абстрактная фигура превращается в сущность и самоценность. С психологической точки зрения, то, что мы назвали цифровой идентичностью, не является само по себе идентичностью, а следствием последовательностей атрибутов, поведенческих паттернов и сознательных самопрезентаций в цифровой среде. Это цифровой след, проекция, набор масок, но не сама сущность «Я». Идентичность как глубокий процесс остается единой, однако ее вынужденная или неосознанная фрагментация на «онлайн-Я» и «офлайн-Я» создает почву для внутренних различий, каузальных инконгруэнтности и психологического неблагополучия. С позиции социологии узаконивание цифровой идентичности отвечает интересам не столько личностей, сколько цифровой экономики. Личность, целостность «Я», превращается в набор данных – «датафицированную идентичность», которая становится манипулируемым объектом, таргетирования и контроля. Этот процесс комодификации личности, ее превращения в товар, представляет собой концептуальный подход, принимающий парадигму множественных идентичностей, где цифровая ипостась признается одной из равноправных.

Философский и психолого-педагогический взгляд усугубляет эту критику. Задача развития личности, особенно в старшем подростковом периоде, по мнению Эриксона, заключается в конце концов, в синтезе различных социальных ролей и переживаний в единое «Я». Легитимация цифровой идентичности, поскольку отдельные сущности работают в противоположном направлении, поощряя не интеграцию, фрагментацию, не синтез, а преимущество. Молодой человек оказывается перед необходимостью не столько преодолеть себя, сколько управлять множеством проекций, что ведет к явлению, которое можно превратить в «диссоциацию блоков «Я» – потеря связи между внутренними перестоями и внешней цифровой самопрезентацией.

Проблема требует вывода рамок упрощенной психологической модели и обращения к фундаментальным философским и психологическим основаниям понятий самосознания и идентичности. Простое противопоставление «процесс-результат» не является принципиальным явлением. Глубинный анализ позволяет направить самосознание через призму междисциплинарного, философского и духовного взглядов. Если понимать самосознание просто как свойство, идентичность – как застывший портрет, мы попадаем в ловушку ригидности. Такой подход не учитывает текучесть, многогранность и отношение человека с его «Я». Вопрос о том, что сначала – «Я есть чья-то мама» или «Я – Дух, сейчас в Роли чьей-то мамы?» – представляет собой центральный вопрос, разделяющий субстанциальный и реляционный взгляд на личность. Субстанциальный взгляд предполагает существование некоего неизменного ядра «Я» (дух, атман, самость), которое обладает качествами, ролями и идентичностями. Реляционный (процессуальный) рассматривает «Я» как процесс, постоянно конституируемый через отношения, язык, деятельность и нарративы. С этой точки зрения, нет «духа в роли», есть только сама «роль», как способ бытия в мире.

С философской точки зрения, от Декарта до Гуссерля, самосознание – это не просто свойство, самобытие человека, характеризующее его самого. Это не объект, который можно контролировать, а само условие возможности любого опыта. Это чистое «Я есть», предшествующее любым определениям. Немецкий идеализм (Фихте) называл это «Я», который сам себя считал. В восточных и некоторых западных мистических традициях это соответствует понятию Свидетеля – того, кто наблюдает за сменой мыслей, чувств и ролей, но сам ими не является. Таким образом, самосознание в этом глубоком смысле – это не «что», а «как». Не содержание, контейнер, а свет, в котором обнаруживается это содержание. Если самосознание – это свет, то идентичность – это конкретный объект, обладающий этим светом, на котором концентрируется внимание. С этой точки зрения, идентичность – это не просто «результат», акт самоотождествления. Это ответ на вопрос «Кто Я есть?» через призму содержания. Как, верно, отмечено в критическом анализе, любая идентичность по своей природе является наблюдательной. Определяя себя как А, я автоматически отличаю себя от не-А. «Я – мать» принимает «Я – не-мать» в данный момент. Это механизм работы эго (в психологическом, а не в духовном смысле), который нуждается в границах.

Следовательно, говорить: «Я есть мама» с духовной точки зрения – это редукция. Это отождествление бесконечного, неопределимого духа с конечной, социальной и биологической ролью. Более точнее было бы сказать: «В моем нынешнем человеческом воплощении, один из центральных модусов моего бытия является модус Матери. Это роль, которую я играю с любовью и ответственностью, но это не моя действительная сущность». Таким образом, самосознание (как Самость) – это онтологический уровень (уровень бытия). Это наша длинная природа, чистое присутствие. Идентичность – это психологический и социальный уровень (уровень обладания). Это инструмент, с помощью которого бесформенный дух взаимодействует в форме с мировыми объектами и отношениями. Идентичность – не враг, а инструмент. Проблема возникает не тогда, когда у нас есть идентичность, а когда мы с ними полностью отождествляемся, забывая о том, что мы – это тот, кто имеет эти идентичности, а не тот, кто ими является. Процесс личностного и духовного роста – это не отвержение всех идентичностей, а переход от жесткой идентификации к гибкому и осознанному использованию ролей. Незрелое состояние: «Я есть мама» (и если ребенок плохо себя ведет, это раз-

рушает «меня»). Зрелое/просветленное состояние: «Я (как сознающее присутствие) исполняю роль матери. Эта роль важна, но мое благополучие не полностью зависит от ее успешности».

В эпоху цифровой экономики эта проблема усугубляется. Цифровые платформы стимулируют создание множества идентичностей, которые часто существуют независимо друг от друга и могут противоречить друг другу. Легитимация «цифровой идентичности» как отдельных составляющих элементов процесса, затрудняет интеграцию различных аспектов опыта в целостное самосознание. Кризис идентичности в цифровой эпохе с этой высотой выглядит не как трагедия, а как возможность. В момент, когда цифровой «костюм» становится тесен, сквозь его трещины начинает пробиваться свет нашего подлинного «Я» – того самого самосознания, которое никогда не может быть определено ни одной ролью и ни одной цифровой проекцией. Таким образом, идентичность – это не что-то «более крутое», чем самосознание. Напротив, она является его продуктом, его творением и одновременно его самой главной иллюзией. Этот фундаментальный философский вывод имеет прямое отношение к критике концепции цифровой идентичности и поиску способов сохранения человеческого «Я» в условиях цифровизации.

В качестве ответа на эти вызовы необходима разработка не стратегий управления цифровой идентичностью, а четких мер для оценки степени психологического изменения личности в условиях цифровой среды и создания системной образовательной модели, смещающей фокус на опережающее развитие базисного самосознания. Ключевым таким критерием будет расчет «цифровой конгруэнтности». Эта концепция, разработанная на основе гуманистической психологии Карла Роджерса [5], определяется как степень соответствия, согласованности между подлинным, внутренне переживаемым «Я» человеком и его самопрезентацией, поведением и коммуникацией в цифровой среде. Высокая цифровая конгруэнтность предполагает, что человек осознанно и аутентично проецирует свои настоящие ценности, убеждения и эмоции в онлайн-пространстве. Низкая конгруэнтность, напротив, приводит к разрыву, который является микроволновой, экзистенциальной пустотой, снижением самооценки и другими формами психологического дистресса. Дополнительные критерии должны проявить *осознанность* – понимание пользователем природы генерируемых цифровых данных, алгоритмов работы платформ и целей, на которых используются эти данные, и целостность – способность человека интегрировать свой онлайн- и офлайн-опыт в единую, связную и непротиворечивую нарративную биографию.

Решение этой задачи требует внедрения специальных образовательных курсов, которые будут способствовать развитию самосознания, адекватной самооценки и профессиональной Я-концепции. Наиболее перспективным способом работы с проблемой видится создание системной образовательной модели, основанной на методе развития базисного самосознания через трансформационные психологические игры. Этот подход, разработанный в рамках диссертационного исследования С.А. Павленко [6], представляет собой не просто набор техник, а целостную систему, направленную на обращение, рефлексивного «Я», способного сохранить целостность в условиях цифровой среды. Система развития самосознания через трансформационные игры включает в себя комплект из 10 трансформационных психологических игр, образующих единый путь развития самосознания. Центральное место в системе занимает диагностическая игра «Игра-Про-Светление: Ясно Всё!», которая позволяет участнику определить текущий уровень развития самосознания и составить индивидуальный план саморазвития. За диагностической игрой следуют девять навыковых игр, действие которых направлено на развитие определенных функций самосознания: самопринятие, самовосприятие, самоопределение, саморазвитие, самодостаточность, самоуважение, самообладание, самоконтроль и самомотивация. Важным компонентом системы является работа на логоическом уровне самосознания – высшим интегративным принципом, способным к целенаправленному проектированию реальности посредством осознанного намерения и вербализации. Этот уровень позволяет сознательно переключаться с пассивного, часто деструктивного внутреннего монолога на активное, целенаправленное намерение, что особенно важно в нынешнем противостоянии манипулятивным механизмам цифровой среды.

Эмпирическое исследование эффективности «Системы развития Самосознания©» посредством трансформационных игр проводилось в период с 2020 по 2024 год в различных городах и странах, большей частью в России и Беларуси. В мероприятии приняли участие 184 человека. Испытуемые были разделены на две группы, эквивалентные по возрастным показателям, социально-экономическому статусу, соотношению мужчин и женщин. Группа 1 (КГ) – контрольная, в составе 124 человека, не занимающихся игровыми практиками. Группа 2 (ЭГ) – экспериментальная, в составе 60 человек, проходившая игровые практики по разработанной системе.

Результаты эмпирического исследования подтверждают эффективность трансформационных игр как научно обоснованного инструмента развития самосознания. В экспериментальной группе (n=60) участники показали статистически значимое повышение уровня удовлетворенности жизнью по шкале SWLS (медиана увеличилась с 20 до 24 пунктов, +20%), а 77,3% участников продемонстрировали улучшение субъективной оценки качества жизни по WHOQOL (медиана с 88 до 98, +11,4%). По шкале депрессии Бека 96% участников продемонстрировали снижение депрессивных симптомов (медиана снизилась с 10 до 4 пунктов, -60%).

В аспектах осознанности: когнитивная и эмоциональная осознанность (CAMS) улучшилась у 66,7% участников, осознанное присутствие (МООП) – у 81,3%, степень любопытства – у 68%, децентрация – у 84%. По шкалам FFMQ: наблюдение и нереагирование улучшились у 85,3% участников, описание – у 72%, осознанность действий и безоценочность – у 73,3%. Самооценка по шкале Розенберга выросла у 66,7% участников, а интеллектуальная оценка риска (ШИОР) – у 84%.

Анкетирование подтверждает эти данные: 100% участников отметили положительные изменения – 80% оценили общее состояние как «хорошее», 20% – «отличное»; 50% указали значительное повышение удовлетворенности жизнью, 50% – умеренные улучшения; 75% участников отметили значительное улучшение восприятия себя и жизни (самодостаточности). В 100% случаев ведущие получили высокую оценку (50% «хороший», 50% «отличный»), а атмосфера игр оценена как «хорошая» (75%) и «отличная» (25%).

Корреляционный анализ выявил значимые связи между когнитивной и эмоциональной осознанностью и удовлетворенностью жизнью ( $r=0,462$ ,  $p<0,01$ ), а также между осознанностью и снижением депрессивных симптомов ( $r=-0,424$ ,  $p<0,01$ ). Данные свидетельствуют о том, что трансформационные игры эффективно стимулируют развитие самосознания, что приводит к улучшению психологического благополучия и качества жизни у 66–96% участников в зависимости от показателя.

Общий анализ исследования показал, что игровые практики оказали положительное влияние на все ключевые аспекты самосознания: когнитивная и эмоциональная осознанность, осознанное присутствие, принятие и открытость к новым последствиям, децентрализация, неосуждающее к реальному опыту (безоценочность), отсутствие немедленных факторов на возникающие эмоции или мысли (нереагирование), осознанность действий, способность направлять внимание на внутреннее ощущение (наблюдение), способность к вербализации своего пространственного опыта (описание), самооценка. В экспериментальной группе были выявлены значительные улучшения по большинству показателей, подтверждающие эффективность воздействия. В контрольной группе также наблюдались изменения, однако прирост в экспериментальной группе оказался признаком выше по ключевым характеристикам, таким как когнитивная и эмоциональная осознанность, осознанное присутствие и наблюдение.

Помимо развития аспектов самосознания, в экспериментальной группе отмечено достоверное достижение повышения уровня удовлетворенности жизнью и субъективной оценки качества жизни, а также снижение уровня депрессивных симптомов после проведения эксперимента. В контрольной группе не было выявлено значимых символов при повторном резком повышении уровня удовлетворенности жизнью и субъективной оценки качества жизни. Также было показано, что снижение симптомов депрессии в экспериментальной группе значительно выше по сравнению с контрольной. Участники экспериментальной группы продемонстрировали улучшение в способности объективно анализировать последствия, осознанно оценивать вероятность и взвешивать альтернативы при своих решениях в условиях неопределенности. Полученные результаты показывают, что игровые практики применяют аналитический подход к управлению рисками, снижая импульсивность и чрезмерную осторожность.

Корреляционный анализ выявил значимые положительные связи между удовлетворенностью жизнью и такими показателями осознанности, как когнитивная и эмоциональная осознанность и осознанное присутствие. Эти результаты подтверждают, что когнитивная и эмоциональная осознанность, а также способность находиться в настоящем моменте, могут быть составляющими восприятия жизни как полноценной и счастливой. Также было показано, что у участников, демонстрирующих более низкий уровень когнитивной, эмоциональной осознанности и осознанного присутствия, постепенно проявляются симптомы депрессии. Это свидетельствует о том, что осознанность уменьшает выраженность депрессивных симптомов напрямую или опосредованно.

Важным результатом исследования стало проявление отрицательной связи между удовлетворенностью жизнью и такой хорошей осознанностью, как способность направлять внимание на внутреннее ощущение, осознанность действий, способность вербально описывать внутреннее содержание опыта. Полученные результаты позволяют предположить, что повышенное внимание к механистическому описанию и наблюдению за внешним опытом, а также строгий контроль своих действий может не способствовать обеспечению общей удовлетворенности жизнью. Напротив, избыточная концентрация на самоанализе и контроле может снизить ощущение счастья и спонтанности, что отражается на снижении уровня удовлетворенности жизнью. Это указывает на необходимость баланса между рефлексией и спонтанным проживанием в процессе развития самосознания.

Применение «Системы развития СамоСознания©» посредством трансформационных игр показало улучшение качества педагогического взаимодействия. Исследование, посвященное развитию самосознания педагога, показало, что использование трансформационных психологических игр приводит к увеличению показателей осознанности в среднем на 5–10% по шкале FFMQ (Five Facet Mindfulness Survey) [10], продолжительности общения с учащимися и снижению уровня эмоционального выгорания на 25%. Педагоги с развитым самосознанием развивают большую эмпатию, способность к активному слушанию и гибкости в общении, что непосредственно влияет на качество образовательного процесса и создает благоприятную образовательную среду. Таким образом, система развития самосознания посредством трансформационных игр представляет собой эффективный

инструмент формирования целостного, рефлексивного «Я», способного ограничить влияние цифровой среды. Развитие самосознание выступает в качестве психологического иммунитета, позволяющего личности не дробиться под влиянием цифровых вызовов, а творчески осваивать цифровую среду, сохраняя и приумножая свою человеческую сущность. Интеграция данного обстоятельства в образовательные программы различных уровней может стать мерой по предупреждению рисков, легитимацией концепта «цифровой идентичности» и фрагментацией человеческого «Я».

Проведенный анализ концепции «цифровой идентичности» позволяет сделать ряд фундаментальных выводов. Легитимация данного термина в научном и публичном дискурсе является не просто лингвистическим или строгим актом, но социально-экономическим и социально-экономическим процессом, несущим в культуру конкретные риски для человеческого «Я». Присвоение цифровой активности статуса «идентичность», представляет собой пример ретификации, когда абстрактные понятия превращаются в сущность единичного и самоценного, что ведет к фрагментации целостности самосознания, инконгруэнтности и коммодификации личности.

Философско-психологический анализ позволил развести понятия самосознания и идентичности, показав их онтологическое обоснование. Самосознание в его исследовании – это не процесс, событие-сознание, основа человеческого существования, первичный свет осознания. Идентичность – это вторичное образование, содержащая конструкция, инструмент, посредством которого личность взаимодействует с миром. Проблема цифровизации заключается в том, что она поощряет отождествление личности с изменением своего сознания, а не с самим сознанием.

В качестве конструктивной альтернативы предложена смена парадигмы с управлением множественными идентичностями для развития фундаментального самосознания. Предложены критерии оценки психологического поведения в цифровой среде (цифровая конгруэнтность, осознанность, целостность) и представлена системная образовательная модель, основанная на методе трансформационных психологических игр. Эмпирические данные подтверждают эффективность данной встречи: развитие самосознания посредством игровых переговоров, обеспечение высокого удовлетворения жизни, сокращение депрессивной симптоматики и формирование более зрелых стратегий принятия решений.

Таким образом, ответом на вызовы цифровой эпохи должно стать не создание новых «цифровых коконов», а защита внутреннего «Я» человека. Образовательная задача будущего – вооружить личность не навыками управления цифровыми аватарами, а технологией глубокой рефлексии, самопринятия и сохранения разума. Инвестиции в развитие самосознания являются наиболее стратегически верным путем к построению психологического, здорового и счастливого общества в условиях перманентной цифровой трансформации.

#### *Список литературы*

1. Использование методов самооценки для изучения граней осознания / Р.А. Бэр, Г.Т. Смит, Дж. Хопкинс [и др.] // Оценка. – 2006. – Т. 13. №1. – С. 27–45.
2. Человеческая идентичность в цифровую эпоху: гуманитарные и социальные аспекты: монография / под ред. Ю.А. Евстратовой, Н.Н. Исаевой, И.В. Власовой. – М.: Инфра-М, 2024. – 140 с.
3. Подростки, социальные сети и технологии 2022 / Исследовательский центр Пью. – Вашингтон, 2022. – 88 с.
4. Marcia J.E. Identity in adolescence / J.E. Marcia // Handbook of adolescent psychology / ed. J. Adelson. – New York: Wiley, 1980. – P. 159–187.
5. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс; пер. с англ. М.М. Исениной; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
6. Павленко С.А. Влияние игровых практик на развитие самосознания личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Ярославль, 2025. – 187 с.
7. Павленко С.А. Развитие самосознания педагога: ключевой фактор эффективности педагогического взаимодействия и качества образовательного процесса / С.А. Павленко // Современное образование: инновации, вызовы и решения: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Киселевск, 29 окт. 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. DOI 10.31483/r-151185. EDN KQNRBW
8. Павленко С.А. Архитектоника развития сознания человека нового времени: пятиуровневая модель в образовательном процессе / С.А. Павленко // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Тула, 15–16 окт. 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. DOI 10.31483/r-151181. EDN KUVNEQ
9. Павленко С.А. Человеческий фактор в эпоху искусственного интеллекта: кризис самоопределения и поиск новой идентичности / С.А. Павленко // Человеческий фактор. Социальный психолог. – 2025. – №4(56). – С. 102–109. EDN IWZULB
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

**Пащенко Галина Викторовна**

старший преподаватель  
АНОО ВО «Воронежский экономико-правовой институт»  
г. Воронеж, Воронежская область

**Даниленко Ольга Васильевна**

преподаватель  
Россошанский филиал  
ГБПОУ Воронежской области «Губернский педагогический колледж»  
г. Россошь, Воронежская область

## ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АТМОСФЕРЫ В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ СТУДЕНТОВ СПО

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема изучения показателей психологической атмосферы студенческой учебной группы, посредством получения «усредненных коэффициентов» субъективных оценок психологической атмосферы и определения профиля средних коэффициентов. Исследуются характеристики благоприятного климата, а также факторы неблагоприятного состояния, такие как конфликтность, пессимизм и разделение на подгруппы.

**Ключевые слова:** личность, психологическая атмосфера, сравнительная шкала, субъективная оценка, учебная группа студентов.

В студенческой среде происходит становление личности будущего педагога-профессионала «...как субъекта собственного развития: возникает необходимость самоопределения, ...формирование устойчивой системы ценностей и этических принципов, развитие внутренней автономии и самостоятельности» [3]. Став студентом учебного заведения, вчерашний школьник стремится к самоопределению, к самостоятельности. Новая для него социальная среда, несомненно, оказывает влияние на перестройку всей системы межличностных отношений. В условиях студенческой учебной группы развивается и устойчивая система ценностей, которая стимулирует стремление обучающегося проявить себя, как «...самостоятельную зрелую личность» [1].

Наблюдения показывают, что на этапе адаптации к процессу обучения в условиях студенческой учебной группы далеко не всем студентам удается действовать «свободно» (т. е., в своих действиях обрести «личностную свободу»), не всегда удается решить проблему своего «межличностного общения» в группе, продемонстрировать свои предпочтения, ценности, выборы, статус и т. д. Совершенно очевидно, что данный процесс будет зависеть от локальной макросреды студенческого коллектива, от того благоприятного социально- психологического климата, который складывается в студенческой учебной группе.

Исследования показали, что ряд психологических особенностей социально-психологического климата в коллективе студенческой учебной группы влияет на эффективность совместной деятельности, следовательно, и на успешность учебной и творческой деятельности студентов.

Нами было проведено исследование, целью которого являлось выявление профиля психологической атмосферы в студенческой учебной группе посредством средних коэффициентов субъективных оценок психологической атмосферы.

Основу исследования составила Методика оценки психологической атмосферы в коллективе А.Ф. Фидлера [6]. В исследовании приняли участие студенты СПО, обучающиеся по педагогическим специальностям: группа №1 (20 чел.), группа №2 (16 чел.), группа №3 (4 чел.).

Мы получили результаты исследования по оценке показателей психологической атмосферы в трех студенческих учебных группах по инвертированной шкале (Таблица 1).

Таблица 1

Таблица средних коэффициентов субъективных оценок психологической атмосферы в студенческих группах среднего профессионального образования (СПО)

Положительные признаки	Группа	Полученный показатель	Средний субъективный коэффициент оценок	Полученный показатель	Группа	Отрицательные признаки
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
Дружелюбие	1	36	2.9	22	1	Враждебность
	2	34	2.81	11	2	
	3	9	3.5	5	3	

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
Согласие	1	36	2.35	11	1	Несогласие
	2	34	2.44	5	2	
	3	12	4.75	5	3	
Удовлетворенность	1	36	2.35	11	1	Неудовлетворенность
	2	30	2.56	11	2	
	3	5	4.0	11	3	
Продуктивность	1	29	2.25	16	1	Непродуктивность
	2	30	3.19	21	2	
	3	8	4.75	11	3	
Теплота	1	44	3.25	21	1	Холодность
	2	30	2.25	16	2	
	3	9	3.5	5	3	
Сотрудничество	1	38	3.1	24	1	Несогласованность
	2	28	3.19	23	2	
	3	9	3.5	5	3	
Взаимная поддержка	1	44	3.1	18	1	Недоброжелательность
	2	12	2.4	16	2	
	3	4	3.5	5	3	
Увлеченность	1	55	3.3	11	1	Равнодушие
	2	31	3.38	23	2	
	3	7	4.5	11	3	
Занимательность	1	41	2.85	16	1	Скука
	2	31	2.9	16	2	
	3	7	4.25	10	3	
Успешность	1	36	2.6	16	1	Безуспешность
	2	34	3.1	16	2	
	3	12	4.25	5	3	

В ходе работы нами были модифицированы бланки исследования с целью получения «усредненных коэффициентов» субъективных оценок психологической атмосферы в студенческой учебной группе по положительным и отрицательным показателям. (Таблица 2).

Таблица 2

Таблица результатов оценки показателей психологической атмосферы в студенческой учебной группе по инвертированной шкале

Положительные признаки	Группа	Количество цифровых показателей								Группа	Отрицательные признаки
		1	2	3	4	5	6	7	8		
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>
Дружелюбие	1	5	4	5	2	2	2			1	Враждебность
	2	5	5	3	3	1	1			2	
	3	1	2							3	
Согласие	1	5	8	5		1	1			1	Несогласие
	2	1	10	3		1		1		2	
	3	1	1	1		1				3	
Удовлетворенность	1	6	8	2	2	1	1			1	Неудовлетворенность
	2	4	4	6		1	1			2	
	3		1	1		1	1			3	
Продуктивность	1	3	5	4	1	2	1			1	Непродуктивность
	2	2	4	4	2	3	1			2	
	3		1		1	1	1			3	



Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Теплота	1	2	3	8	3	3	1			1	Холодность
	2	2	2	5	2	2	1	1		2	
	3		1	1	1	1				3	
Сотрудничество	1	4	4	6	4	1	1			1	Несогласованность
	2	3	4	3	2	2	1	1		2	
	3		1	1	1	1				3	
Взаимная поддержка	1	3	4	7	3	1	1	1		1	Недоброжелательность
	2	2	3	5	3	2	1			2	
	3		1	1	1	1				3	
Увлеченность	1	4	4	5	5	1	1			1	Равнодушие
	2	2	3	5	2	2	1	1		2	
	3		1	1	1	1				3	
Занимательность	1	2	6	5	3	2	1			1	Скука
	2	2	4	3	3	2	1	1		2	
	3			1	1	2				3	
Успешность	1	6	5	4	2	2	1			1	Безуспешность
	2	2	4	4	3	2	1			2	
	3		1	1	1	1				3	

Анализ результатов исследования позволил нам графически представить профиль средних коэффициентов субъективных оценок психологической атмосферы в студенческих учебных группах (Рисунок 1).

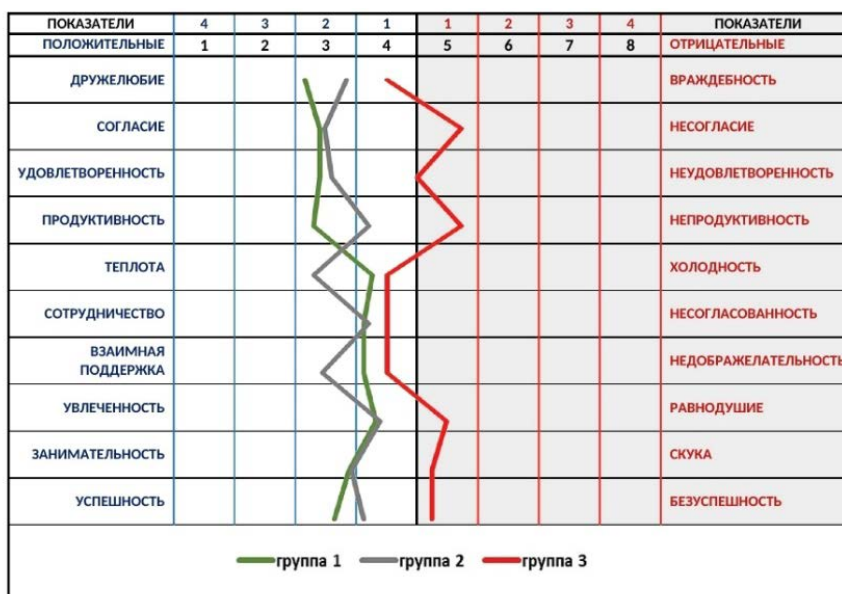


Рис. 1. Профиль средних коэффициентов субъективных оценок психологической атмосферы в студенческих учебных группах

Для графического представления результатов скрининга определены баллы наличия показателей на основе соотношения: 1–4,5; 2–3,6; 3–2,7; 4–1,8 («обратные баллы»). При переводе в «обратные баллы» получен средний субъективный коэффициент оценок психологической атмосферы в студенческих группах с учетом «положительных» показателей: гр. №1 – 1,2; гр. №2 – 0,9; гр. №3 – 0,6 (Таблица №3). Сопоставив данные по наличию «положительных» показателей психологической атмосферы в учебной группе студентов, с показателями «коэффициент качества знаний» и «средний балл успеваемости», становится очевидной прямая зависимость: чем выше положительный показатель психологической атмосферы, тем выше показатель учебной успеваемости студентов, в частности «средний балл успеваемости» и «коэффициент качества знаний».

Соотношение «положительных» показателей психологической атмосферы и показателей учебной успеваемости в студенческих группах

Показатели	№ группы	Студенческая группа №1	Студенческая группа №2	Студенческая группа №3
Средний балл успеваемости		4,6	4,2	3,9
«Коэффициент качества знаний»		80%	57%	53%
Средний субъективный коэффициент психологической атмосферы		1,2	0,9	0,6

На основе анализа профилей средних коэффициентов субъективных оценок психологической атмосферы в студенческих учебных группах, кураторы групп имеют возможность определить ключевые направления воспитательной работы по созданию благоприятного психологического климата в студенческих группах.

#### Список литературы

1. Бисерова Г.К. Субъектная регуляция деятельности в профессиональном самоопределении старшеклассников / Г.К. Бисерова // Humanization of education and upbringing in the education system: theory and practice: materials of the VII international scientific conference (Прага, 20–21 марта, 2018 г.). – Прага, 2018. – С. 63–68. EDN YUXECG
2. Ибатова А.З. Изучение межличностных отношений в учебной группе / А.З. Ибатова, Е.А. Волкова // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – №3(36) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-mezhlichnostnyh-otnosheniy-v-uchebnoy-gruppe> (дата обращения: 16.11.2025).
3. Гайфуллина Н.Г. Влияние психологического климата в учебном коллективе на успешность обучения старшеклассников / Н.Г. Гайфуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59-3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyaniye-psihologicheskogo-klimata-v-uchebnom-kollektive-na-uspeshnost-obucheniya-starsheklassnikov> (дата обращения: 16.11.2025). EDN XSENDP
4. Гурьев М.Е. Анализ факторов, влияющих на формирование благоприятного социально-психологического климата внутриколлективных отношений / М.Е. Гурьев // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. – 2015. – №21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-faktorov-vliyayuschih-na-formirovaniye-blagopriyatnogo-sotsialno-psihologicheskogo-klimata-vnutrikollektivnyh-otnosheniy> (дата обращения: 17.11.2025). EDN VDVYFP
5. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3QmCKY> (дата обращения 17.11.2025). EDN HLXYJU
6. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 262 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://my-enp-site.narod.ru/files/N.P.\\_Fetiskin\\_V.V.\\_Kozlov\\_G.M.\\_Manuilov\\_Sotsialno-psihologicheskaya\\_diagnostika.pdf](https://my-enp-site.narod.ru/files/N.P._Fetiskin_V.V._Kozlov_G.M._Manuilov_Sotsialno-psihologicheskaya_diagnostika.pdf) (дата обращения: 18.11.2025).

**Пивнева Светлана Валентиновна**

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»  
г. Москва

**Золотарева Светлана Александровна**

преподаватель

ФГОБУ ВО «Финансовый университет  
при Правительстве Российской Федерации»  
г. Москва

## К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕРАХ ПРОФИЛАКТИКИ «ЦИФРОВОЙ ДЕМЕНЦИИ» У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация:** исследование посвящено вопросам профилактики социальной проблемы «цифровой деменции» у студентов неязыковых специальностей в процессе профессионального обучения английскому языку. Рост зависимости молодых людей от информационно-коммуникационных технологий приводит к необходимости разработки эффективных педагогических методов для снижения негативных последствий этого явления. В статье раскрываются предпосылки возникновения социальной проблемы «цифровой деменции» у студентов, а также предлагается комплекс методов, способствующих ее профилактике. Результаты исследования подтверждают возможность использования разработанных методов для формирования более осознанного и ответственного отношения к цифровым средствам, а также для сохранения когнитивных функций студентов.

**Ключевые слова:** цифровая деменция, профессиональное обучение, педагогические методы, «перевернутый класс», английский язык, педагогика.

Использование информационно-коммуникативных технологий в процессе профессионального обучения студентов приводит к противоречию между растущим уровнем развития и разнообразия

цифровых ресурсов и средств, с одной стороны, и все ярче проявляющимся их негативным влиянием на когнитивные способности современных студентов. Данное противоречие обосновывает актуальность настоящего исследования.

В 20-е годы XXI века цифровизация образования явилась одной из основных его тенденций [1]. Охватившая мир пандемия коронавирусной инфекции значительно способствовала активному использованию цифровых технологий в образовательном процессе. Цифровизация образования также имеет обширную нормативно-правовую основу, являясь одним из векторов более глобального процесса цифровизации всех общественных сфер. Однако далеко не второстепенную роль в этом трансформационном процессе сыграл и человеческий фактор. Современное поколение студентов – это люди, уже родившиеся в цифровую эпоху, поколение Z или digital natives [2], для которых информационно-коммуникативные технологии являются привычной средой с самого рождения. Однако стечение вышеуказанных обстоятельств, в значительной степени отражая ход социального прогресса, приводит и к ряду негативных последствий. «Цифровой стиль жизни» [3] и характерное для современного поколения «клиповое мышление» [4] влечет за собой рост интернет-зависимости и номофобии, которые довольно часто проявляются именно у студентов и не могут не вызывать опасений у педагогического сообщества.

Одной из набирающих вес проблем, связанных с чрезмерным использованием цифровых технологий, является «цифровая деменция» [5] у студентов. Данная проблема не является медицинским диагнозом, однако имеет некоторые черты, схожие с медицинской деменцией. «Цифровая деменция» прежде всего выражается в снижении концентрации и внимания, а также ухудшении памяти, то есть в снижении функций, необходимых для качественного профессионального обучения студентов, а также для их профессиональной деятельности в будущем.

Таким образом, возникает необходимость разработки определенного комплекса педагогических мер для профилактики социальной проблемы «цифровой деменции» в процессе профессионального обучения.

В данной статье рассмотрен сценарий педагогического сопровождения социальной проблемы «цифровой деменции» у студентов неязыковых специальностей в процессе профессионального обучения английскому языку.

В качестве основы комплекса педагогических мер профилактики «цифровой деменции» был предложен системно-деятельностный подход, практически примененный в виде технологии «перевернутый класс», предполагающей активное участие студентов в образовательном процессе как субъектов, а не объектов обучения [6]. Поскольку профилактика «цифровой деменции» заключается в том числе и в изменении привычки студентов иногда довольно бездумно обращаться к своим мобильным устройствам для решения учебных задач, в работе были также применены некоторые принципы бихевиоризма, предполагающие, что обучение – это новое поведение, сформированное средой. В то же время предложенный вариант профилактики «цифровой деменции» выражался не в полном отказе от использования информационно-коммуникативных технологий, а скорее наоборот в активном, но, что важно, контролируемом использовании цифровых ресурсов в процессе профессионального обучения.

Экспериментальная проверка эффективности комплекса педагогических мер проводилась на базе Финансового университета при Правительстве Российской Федерации с 2021 по 2025 год при участии 217 студентов 1 и 2 курсов. Эксперимент проводился на трех факультетах со студентами семи специальностей.

На констатирующем этапе эксперимента при помощи входного анкетирования и наблюдения было выявлено, что в среднем у 40% студентов «цифровая деменция» имеет умеренное выражение, при этом у пятой части респондентов признаки этой социальной проблемы уже значительно проявлены. В ходе семинаров к своим мобильным устройствам для поиска ответов на вопросы обращаются в среднем 75% студентов и тратят на это в среднем 9,9 секунды. Разделение групп на контрольные и экспериментальные и работа со студентами в ходе формирующего этапа эксперимента показало, что разумное и контролируемое использование информационно-коммуникативных технологий, значительно способствует улучшению общей картины, связанной с частотой обращений к мобильным устройствам в ходе семинарских занятий по английскому языку. Это подтверждают и результаты промежуточного анкетирования студентов, основанного на самоанализе памяти и степени зависимости от гаджетов. Данные итогового анкетирования на контрольном этапе эксперимента свидетельствуют о том, что регламентированное и последовательное использование комплекса педагогических мер для профилактики социальной проблемы «цифровой деменции» у студентов неязыковых специальностей в процессе обучения английскому языку способствуют повышению концентрации, внимания и памяти.

Таким образом, были разработаны методы, направленные на снижение негативных последствий чрезмерного использования цифровых устройств, а также на формирование у студентов осознанного и критического отношения к цифровым технологиям, что способствовало повышению мотивации, развитию когнитивных навыков и улучшению общего психологического состояния студентов. Экспериментальные результаты подтвердили эффективность предложенных методов педагогического

сопровождения профилактики социальной проблемы «цифровой деменции» у студентов неязыковых специальностей в процессе профессионального обучения английскому языку.

**Список литературы**

1. Абалян Ж.А. Применение индивидуальных образовательных траекторий в условиях модели ротации станций при изучении английского языка в неязыковом вузе / Ж.А. Абалян // Гуманизация образования. – 2022. – №1. – С. 168–177. – DOI 10.24411/1029-3388-2020-10225. – EDN LYNMEQ
2. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants [Electronic resource]. – Access mode: [https://is.muni.cz/el/fss/jaro2013/ZUR589f/um/Prensky\\_2001\\_.pdf](https://is.muni.cz/el/fss/jaro2013/ZUR589f/um/Prensky_2001_.pdf) (дата обращения: 26.11.2025).
3. Elliott A., Urry J. Mobile lives: self, excess and nature. London; New York: Routledge, Taylor & Francis e-Library, 2010. P. 28.
4. Гиренок Ф.И. Клиповое сознание / Ф.И. Гиренок. – М., 2014. – 249 с
5. Spitzer M. (2012). Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Knaur GmbH & Co. KG.
6. Золотарева С.А. Метод «перевернутого класса» как один из способов профилактики «цифровой деменции» у студентов в рамках дистанционного образования / С.А. Золотарева // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2022. – Т. 21. №2 (163). – С. 104–111. – DOI 10.17922/2071-5323-2022-21-2-104-111. – EDN VRXPXK

**Погосян Анаида Араевна**  
студентка

**Ишкова Екатерина Валерьевна**  
канд. психол. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151941

## ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-СЕТЕВОГО ПЕРФЕКЦИОНИЗМА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И АКАДЕМИЧЕСКУЮ МОТИВАЦИЮ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

**Аннотация:** в статье анализируется влияние социально-сетевого перфекционизма на психологическое благополучие и учебную мотивацию старшеклассников 15–18 лет в период подготовки к ЕГЭ и профессионального самоопределения 2024–2025 гг. Обобщены данные 48 современных отечественных и зарубежных исследований и результаты онлайн-опроса более 700 учащихся 9–11 классов из разных регионов России. Выявлены основные цифровые триггеры перфекционизма, описаны его негативные последствия (эмоциональное выгорание, синдром самозванца, снижение внутренней мотивации, отказ от амбициозных целей). Предложена трехуровневая модель профилактики для школ, семей и самих подростков.

**Ключевые слова:** социально-сетевой перфекционизм, старшеклассники, ЕГЭ, эмоциональное выгорание, синдром самозванца, социальные сети, образовательные инфлюенсеры, академическая мотивация, цифровая гигиена, профориентационный стресс.

Актуальность исследования обусловлена резким ростом социально-сетевого перфекционизма среди российских старшеклассников в 2024–2025 учебном году. Более 60% учащихся 9–11 классов ежедневно сравнивают свои достижения и распорядок дня с идеализированными образами сверстников, и образовательных блогеров [3, с. 45]. Время, проведенное в мотивационных Telegram-каналах, TikTok и Instagram (деятельность Meta Platforms Inc. запрещена на территории РФ), часто превышает 4 часа в сутки сверх основной учебной нагрузки.

Онлайн-опрос более 700 старшеклассников (ноябрь 2024 – ноябрь 2025) показал типичные высказывания респондентов: «Все в канале сдают на 290+, а я с 260 – неудачник», «Смотрю, как кто-то спит 4 часа, учит три языка и ещё на олимпиады ездит – и понимаю, что я никогда так не смогу», «Боюсь выкладывать свои баллы – сразу напишут «слабак», «Передумал подавать в топ-вуз, хотя баллы позволяют – там одни гении».

Основные триггеры социально-сетевого перфекционизма:

- демонстрация «идеальных» учебных и карьерных траекторий блогерами и репетиторами [3, с. 63];
- публичное сравнение баллов ЕГЭ и олимпиад в закрытых чатах и каналах;
- трансляция сверстниками образа сверхпродуктивного тайм-менеджмента и «идеальной» жизни [5, с. 94].

Механизм формирования перфекционизма связан с постоянным восходящим социальным сравнением в условиях алгоритмов, которые показывают только успешные истории. Это приводит к завышенным нереалистичным стандартам, хроническому чувству собственной неполноценности и парадоксальному падению мотивации: подросток отказывается от высоких целей, чтобы избежать публичного провала [9, с. 18].

К типичным последствиям относятся эмоциональное истощение, синдром самозванца, прокрастинация из-за страха неидеального результата, соматические жалобы (бессонница, головные боли), а также отказ от подачи документов в желаемые вузы даже при достаточных баллах [12, с. 67].

Для снижения негативного влияния предлагается трехуровневая модель профилактики.

**Школьный уровень:** регулярные классные часы «Реальная картинка ЕГЭ» с приглашением выпускников прошлых лет, рассказывающих о своих средних баллах и ошибках; отказ от публичных рейтингов; создание анонимных «дневников прогресса».

**Семейный уровень:** совместное прохождение курсов цифровой гигиены, обучение родителей поддержке без сравнения с другими, семейные договорённости об ограничении образовательного контента вечером.

**Личный уровень подростка:** техника «трёх реальных кейсов», ведение дневника прогресса вместо результата, осознанная отписка от токсично-мотивирующих аккаунтов, упражнения на развитие самосострадания.

В заключение, необходимо подчеркнуть, что социально-сетевой перфекционизм в 2024–2025 гг. превратился в один из самых мощных скрытых факторов академического выгорания и потери внутренней учебной мотивации у старшеклассников. Постоянное столкновение с отфильтрованными, приукрашенными историями успеха создаёт иллюзию, что «норма» – это 300 баллов по трём ЕГЭ, сон 4–5 часов и одновременно подготовка к пяти олимпиадам. В реальности такие случаи единичны, но именно они формируют у большинства подростков ощущение собственной несостоятельности.

Только комплексный подход – осознанная работа школы по демонстрации реальных траекторий, поддержка родителей без сравнения с «детьми соседей» и развитие у самих старшеклассников навыков цифровой гигиены и самосострадания – способен снизить давление искажённой цифровой реальности. При своевременной профилактике социально-сетевой перфекционизм перестаёт быть непреодолимым барьером и превращается в управляемый фактор, который можно обратить даже в пользу: осознанное потребление контента помогает подросткам учиться на чужом опыте, не разрушая при этом собственную самооценку и мотивацию.

#### **Список литературы**

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Академия, 2023. – 528 с.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2022. – 400 с.
3. Бочавер А.А. Образовательные блогеры как новый фактор социализации подростков / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29. №4. – С. 58–71.
4. ВЦИОМ. Старшеклассники России – 2025: ценности, тревоги, планы. – М., 2025. – 112 с.
5. Воищев С.К. Алгоритмы социальных сетей и формирование перфекционизма у подростков / С.К. Воищев // Вестник РГГУ. Серия «Психология». – 2025. – №1. – С. 89–102.
6. Garrison K. Perfectionism and burnout in adolescence: a meta-analysis / K. Garrison // Journal of Youth and Adolescence. – 2024. – Vol. 53. No. 6. – P. 1345–1362.
7. Голунов С.В. ЕГЭ и психологическое благополучие старшеклассников: 2020–2025 гг. / С.В. Голунов // Социология образования. – 2025. – №3. – С. 44–59.
8. Ениколопов С.Н. Синдром самозванца в цифровую эпоху / С.Н. Ениколопов, Н.В. Мешкова // Психологический журнал. – 2024. – Т. 45. №5. – С. 78–89.
9. Леонтьев Д.А. Мотивация в эпоху социальных сетей / Д.А. Леонтьев // Психология в вузе. – 2024. – №2. – С. 12–28.
10. Нефф К. Самосострадание. Сила доброты к себе / К. Нефф. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2024. – 368 с.
11. Солдатова Г.У. Цифровое благополучие подростков России 2025 / Г.У. Солдатова, С.В. Чигаркова // Психологический журнал. – 2025. – Т. 46. №5. – С. 5–22.
12. ФОМ. Старшеклассники и ЕГЭ-2025: ожидания и тревоги. – М., 2025. – 96 с.
13. Фомичева Ю.В. Социальные сети и академическая мотивация старшеклассников / Ю.В. Фомичева // Вопросы психологии. – 2024. – №4. – С. 101–115.

DOI 10.31483/r-151901

## РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация:** в статье рассматриваются теоретические аспекты социального интеллекта как ключевой компетенции для социальной адаптации детей младшего школьного возраста. Анализируется сущность, структура и исторические подходы к определению социального интеллекта, особенности его развития в период кризиса 7 лет и в школьной среде, а также потенциал внеурочной деятельности как эффективного средства формирования социальных навыков. На основе анализа научных источников подчеркивается необходимость интеграции внеурочной деятельности в педагогический процесс для гармоничного развития личности ребенка в соответствии с ФГОС НОО.

**Ключевые слова:** социальный интеллект, младший школьный возраст, внеурочная деятельность, социализация, эмоциональный компонент, ФГОС НОО.

Актуальность исследования обусловлена требованиями современного общества к личности, где наряду с академическими знаниями приоритет отдается способности к социальному взаимодействию, пониманию эмоций и мотивов окружающих. Социальный интеллект (СИ) выступает интегративной способностью, обеспечивающей адаптацию в социуме и конструктивные отношения. Младший школьный возраст, как сензитивный период для формирования социальных компетенций, требует целенаправленного педагогического воздействия. В классно-урочной системе акцент на предметных знаниях часто игнорирует социально-эмоциональную сферу, в то время как внеурочная деятельность предоставляет условия для неформального общения, коллективного творчества и ролевых игр, способствующих развитию СИ.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), образование ориентировано на формирование предметных, метапредметных и личностных результатов, включая социальные компетенции. Внеурочная деятельность служит эффективным форматом для достижения личностных результатов, компенсируя ограничения урочной системы и способствуя социализации.

Сущность социального интеллекта как психолого-педагогического концепта эволюционировала на протяжении века. Э. Торндайк в 1920 г. ввел термин СИ как способность понимать и управлять людьми, действовать мудро в отношениях, выделив его как отдельный вид интеллекта наряду с абстрактным и конкретным. Дж. Гилфорд в 1967 г. интегрировал СИ в факторную модель интеллекта, фокусируясь на обработке поведенческой информации, включая познание элементов, отношений и систем. Критики отмечали ограниченность модели когнитивным аспектом, игнорируя эмоциональные факторы.

Г. Айзенк косвенно связывал СИ с личностными чертами, такими как экстраверсия и эмоциональная стабильность. Р. Селман подчеркивал ролевую перспективу – способность принимать точку зрения другого. В зарубежной психологии Д. Векслер включал СИ в общее понятие интеллекта как адаптивную функцию, а Д. Гоулман ввел эмоциональный интеллект, пересекающийся с СИ, но фокусирующийся на эмоциях. М. Форхэм акцентировал процессуальный аспект обработки социальной информации.

В отечественной психологии, опираясь на деятельностный и культурно-исторический подходы, Ю.Н. Емельянов определял СИ как способность к познанию партнеров по общению, с функциями прогнозирования и программирования взаимодействия. Г.М. Андреева и Н.Н. Обозов подчеркивали социальное познание в контексте личности и общения. М.И. Лисина заложила основу для понимания генезиса общения у детей. Современные исследования Д.В. Ушакова учитывают культурную специфику.

Синтезируя подходы, СИ – комплексная способность понимать себя и других в социальных взаимодействиях, интерпретировать поведение, решать проблемы и адаптироваться. Структура СИ включает три компонента: когнитивный (социальная перцепция, атрибуция, прогнозирование, децентрация), эмоциональный (эмпатия, саморегуляция, мотивация) и поведенческий (вербальные и невербальные навыки, гибкость, ассертивность). Эти компоненты взаимосвязаны, обеспечивая эффективное функционирование в социальной среде.

Особенности развития СИ в младшем школьном возрасте связаны с кризисом 7 лет по Л.С. Выготскому, когда ребенок осознает чувства, дифференцирует внешнее и внутреннее «Я», проявляя манерничанье или «эффект горькой конфеты». Это стимулирует понимание скрытых мотивов других. Новая социальная ситуация включает системы «ребенок-учитель» (освоение иерархии, чтение сигналов) и «ребенок-одноклассник» (сотрудничество, конкуренция, разрешение конфликтов).

Формируются ключевые аспекты: эмпатия (через расширение круга общения и литературу), рефлексия (через обратную связь), децентрация (в ролевых играх) и усвоение норм (правила поведения). Учебная деятельность в групповых форматах и общение со сверстниками развивают навыки сотрудничества, разрешения конфликтов, понимания группового «кода» и самооценки. Игровая деятельность позволяет обрабатывать роли безопасно.

Потенциал внеурочной деятельности в развитии СИ обусловлен ограничениями урочной системы: фокус на индивидуальной работе, конкуренции, интеллектуальных задачах, строгой иерархии и страхе оценки, что подавляет социальную активность. Внеурочная деятельность ориентирована на интересы, без жесткой оценки, предлагая неформальную атмосферу для ролей, проектов и игр.

Формы внеурочной деятельности представляют собой не просто дополнение к школьной рутине, а настоящую лабораторию жизни, где младшие школьники учатся не только взаимодействовать, но и открывать в себе скрытые ресурсы для эмоционального роста и социальной зрелости. Взять, к примеру, проектную деятельность: здесь дети не просто планируют и распределяют роли, как в стандартной команде, но погружаются в процесс совместного творчества, где каждый шаг – от идеи до реализации – учит их видеть мир глазами партнера, предугадывая конфликты и превращая их в возможности для инноваций. Это не рутинное задание, а личный вызов, где, как я вижу на основе педагогического опыта, ребенок осознает: успех проекта зависит не от индивидуальных талантов, а от умения синхронизировать их с чужими, что рождает глубокий инсайт о взаимозависимости в социуме. Спортивные секции и командные игры, такие как футбол или эстафеты, идут дальше дисциплины и работы в команде – они становятся ареной для эмоциональной закалки, где поражение учит не падать духом, а находить в себе силы для реванша, развивая устойчивость, которую невозможно привить за партой. Клубы по интересам, будь то театральные инсценировки или литературные обсуждения, открывают двери для самовыражения: здесь публичные выступления превращаются в инструмент самопознания, где аргументация собственной точки зрения учит не только слушать, но и слышать нюансы чужих перспектив, что, по моим наблюдениям, часто приводит к неожиданным прорывам в эмпатии у интровертов. Волонтерство, с его акциями вроде помощи животным или экологических сборов, вносит элемент альтруизма, пробуждая просоциальное поведение через реальные встречи с нуждами других, и здесь я вижу новизну в том, как оно перестраивает детское «я-центричное» мышление на «мы-ориентированное», формируя этику ответственности за сообщество. Экскурсии и походы добавляют динамики: вдали от школьных стен дети адаптируются к непредсказуемым ситуациям, укрепляя связи в неформальной обстановке, что сплачивает коллектив на уровне, недостижимом в классе, и рождает инсайты о ценности взаимопомощи в хаосе реальности. Наконец, специализированные тренинги и мастер-классы, адаптированные под возраст, – это целенаправленный инструмент для отработки коммуникативных навыков и разрешения конфликтов через игры, где каждый сценарий становится зеркалом внутренних страхов, помогая преодолеть их с юмором и креативом. В целом, эти формы не просто развивают социальный интеллект – они вдохновляют на личную трансформацию, где каждый опыт становится ступенькой к самореализации, подчеркивая, что истинная новизна внеурочной деятельности лежит в ее способности превращать повседневность в приключение самооткрытия.

В заключение, социальный интеллект – интегративная способность, развиваемая в младшем школьном возрасте через кризисные изменения и школьные взаимодействия. Внеурочная деятельность, как педагогическое условие, компенсирует ограничения урочной системы, способствуя социализации и профилактике дезадаптации. Педагогам рекомендуется целенаправленно интегрировать внеурочные формы для формирования гармоничной личности в соответствии с ФГОС НОО.

#### *Список литературы*

1. Ардабацкая И.А. Социализация обучающихся школы средствами интеграции формального и неформального образования / И.А. Ардабацкая // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – №4 (121). – С. 8–18. DOI 10.20323/1813-145X-2021-4-121-8-18. EDN KHQNFT
2. Белова Л.А. Обзор научных исследований в области развития социального интеллекта детей школьного возраста / Л.А. Белова // Молодой ученый. – 2023. – №24 (471). – С. 196–199. EDN ENNFBFS
3. Белова С.С. Социальный интеллект: от измерения к теории / С.С. Белова, Д.В. Ушаков // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2017. – №7. – С. 63–68.
4. Богачева Г.Г. Внеурочная деятельность как средство формирования социальной компетентности учащихся / Г.Г. Богачева // Актуальные задачи педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). – Чита: Молодой ученый, 2014. – С. 92–106. EDN SWLQBL
5. Быстрова А.Е. Психолого-педагогические условия формирования у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья социальных компетенций во внеурочной деятельности / А.Е. Быстрова // Карельский научный журнал. – 2021. – Т. 10. №3 (36). – С. 5–9. DOI 10.26140/knz4-2021-1003-0001. EDN SUGWSQ
6. Васягина Н.Н. Развитие социального интеллекта у младших школьников / Н.Н. Васягина, Д.А. Дитенберг // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях. – 2023. – №1. – С. 360–364. DOI 10.24412/cl-37132-2023-1-360-364. EDN KMLKMB
7. Виноградова Н.И. Развитие социального интеллекта младших школьников на основе овладения гуманистическим способом разрешения межличностных конфликтов / Н.И. Виноградова, Е.В. Гольберг // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2022. – Т. 17. №2. – С. 123–130. – DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-2-123-130. EDN LWSJZG

8. Воробьева К.В. К вопросу о формировании эмпатии у младших школьников / К.В. Воробьева // Символ науки. – 2020. – №11. – С. 170–173. EDN FWZWRС
9. Выготский Л. С. Кризис 7 лет / Л.С. Выготский // Вестник практической психологии образования. – 2012. – Т. 9. №4. – С. 28–30 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012\\_n4/Crisis\\_of\\_7\\_years](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Crisis_of_7_years) (дата обращения: 09.11.2025).
10. Гребенкина П.К. Особенности формирования межличностных отношений у младших школьников / П.К. Гребенкина // Молодой ученый. – 2023. – №43 (490). – С. 313–315. EDN LEPJHS
11. Гурьянова И.В. Особенности развития социального интеллекта младших школьников с умственной отсталостью / И.В. Гурьянова, С.О. Зотова // Молодой ученый. – 2022. – №46 (441). – С. 85–87. EDN NKWSDB
12. Джабраилова Л.Х. Роль внеурочной деятельности в социализации личности школьника / Л.Х. Джабраилова, К.Х. Айсултанова, А.Х. Кутаев // Журнал прикладных исследований. – 2024. – №1. – С. 147–150. – DOI: 10.47576/2949-1878.2024.1.1.023. EDN PEINGF
13. Жукова М.В. Взаимосвязь социального интеллекта и самооценки качества жизни детей / М.В. Жукова [и др.] // ScienceforEducationToday. – 2025. – Т. 15. №3. – С. 46–61.
14. Казарина В.В. Взаимосвязь эмоционального благополучия и социального интеллекта подростков / В.В. Казарина // CredeExperto: транспорт, общество, образование, язык. – 2025. – №2. – С. 203–215. DOI 10.51955/2312-1327\_2025\_2\_203. EDN NDKOZW
15. Киселёва Т.И. Внеурочная деятельность как средство развития познавательных интересов младших школьников / Т.И. Киселёва // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – №5 (45). – С. 33–51. DOI 10.25726/q7457-4096-7422-y. EDN OSOXOP

*Пушкина Клара Владимировна*

канд. пед. наук, доцент

*Долгова Маргарита Сергеевна*

студентка

*Дмитриева Венера Васильевна*

студентка

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»  
г. Чебоксары, Чувашская Республика

## СВЯЗЬ МЕЖДУ СИНДРОМОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И МОТИВАЦИЕЙ К ОБУЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

***Аннотация:** в статье рассматривается актуальная проблема современного медицинского образования – синдром эмоционального выгорания (СЭВ) у студентов-медиков и его взаимосвязь с учебной мотивацией. Исследование полезно для врачей, борющихся с выгоранием, и для управленцев, создающих стратегии по улучшению условий труда в медицине.*

***Ключевые слова:** синдром эмоционального выгорания, мотивация к обучению, студенты-медики, эмоциональное истощение, деперсонализация, академическая успеваемость.*

Врачебная профессия считается одной из самых стрессовых, требующих высокой психоэмоциональной устойчивости и несущей огромную ответственность за жизнь и благополучие людей. Путь становления врача начинается в университете, где будущие медики сталкиваются с интенсивным учебным процессом, необходимостью овладеть обширным объемом знаний и высокими стандартами. На старших курсах к этому добавляется практика работы с реальными пациентами. Все эти факторы вместе создают благоприятную почву для развития синдрома эмоционального выгорания (СЭВ), который представляет собой состояние истощения, затрагивающее физическое, эмоциональное и интеллектуальное состояние, и проявляющееся в профессиональной деятельности.

Обучение, мотивированное стремлением к знаниям, выступает ключевым фактором, определяющим академическую успеваемость, уровень усвоения материала и формирование профессиональной идентичности врача. В современных научных исследованиях все больше внимания уделяется взаимосвязи между развитием у будущих медиков синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) и снижением их заинтересованности в учебе. Изучение данной проблемы представляется крайне актуальным, так как своевременная диагностика и коррекция выгорания могут не только улучшить качество обучения, но и предотвратить деструктивные тенденции в будущей профессиональной карьере выпускников.

Как известно, согласно классической трехфакторной модели К. Маслач, структура СЭВ включает в себя следующие признаки: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений [1].

Эмоциональное выгорание тесно связано с желанием учиться, прежде всего потому, что эмоциональное истощение исчерпывает психологические ресурсы, необходимые для обучения. Студент, испытывающий постоянную усталость, не может поддерживать концентрацию, проявлять любопытство и интерес



к учебе. Обучение становится бременем, требующим чрезмерных усилий. Это приводит к избеганию учебы, откладыванию дел и снижению успеваемости, что еще больше ухудшает мотивацию.

Во-вторых, деперсонализация, проявляющаяся в виде цинизма и отстраненности, негативно влияет на профессиональную мотивацию врача. Если студент начинает видеть в пациентах «просто случаи» или «лишнюю работу», а в учебе – бессмысленную «погоню за баллами», его внутренняя мотивация разрушается. Учеба теряет смысл, что приводит к формальному усвоению информации без стремления к пониманию и применению.

В-третьих, отсутствие чувства личных достижений в обучении подрывает веру в собственные силы.

Первоначальная учебная мотивация у будущих врачей обычно имеет внутренний и профессиональный характер: стремление оказывать помощь, увлечение медициной как областью знаний, намерение реализоваться в профессии. Однако в процессе учебы под влиянием различных обстоятельств (напряжение, перегрузки, формальности, столкновение с практической стороной дела) изначальная мотивация может снижаться, замещаясь внешней (получение документа об образовании, уход от порицания, соответствие требованиям близких) [3, с. 28].

Утрата уверенности в себе и в своих знаниях оказывает серьезное подавляющее воздействие на мотивацию. Студент, подверженный переживаниям о собственном обесценивании, часто преуменьшает значение своих достижений, объясняя их случайностью («прошел испытание благодаря удачному стечению обстоятельств»), при этом переоценивая свои промахи.

Такое поведение приводит к возникновению ощущения бессилия, когда человек теряет убежденность в том, что его действия могут принести результат. В результате угасает желание разрабатывать амбициозные учебные планы, принимать участие в исследовательской деятельности и проявлять самостоятельность в учебе.

Распространенность эмоционального выгорания среди студентов-медиков была исследована многими учеными, где оценивалась либо общая распространенность выгорания, либо отдельные его составляющие [2; 3; 7].

Нами было проведено исследование по выявлению степени эмоционального истощения среди студентов медицинского факультета ЧГУ им. Ульянова. Для этого мы провели опрос, который содержал ряд вопросов с множественными вариантами ответа. Результаты опроса 105 студентов-медиков выявили у них умеренное (~75–80%), но широко распространенное эмоциональное истощение.



Рис. 1

Основными симптомами, которые отмечало большинство респондентов, были усталость (85–90%), нежелание посещать занятия (~75–85%) и другие признаки выгорания (~70%), ассоциированные с высокой учебной нагрузкой, дефицитом времени и недостатком отдыха. Доминирует внутренняя мотивация (~85–90%): стремление стать высококлассным специалистом, интерес к предметам, желание приносить пользу людям.

Компоненты СЭВ образуют порочный круг: хронический стресс и перегрузки ведут к эмоциональному истощению, которое способствует развитию цинизма и снижению веры в себя, что в совокупности разрушает внутреннюю учебную и профессиональную мотивацию. Снижение мотивации, в свою очередь, усугубляет выгорание, делая учебный процесс еще более тягостным и бессмысленным [2, с. 45].

Связь между эмоциональным выгоранием и мотивацией у студентов медиков имеет сложный характер: внутренняя мотивация сохраняется даже на фоне выгорания, но её недостаточно для компенсации перегрузок. На основе наших данных можно сделать следующие выводы.

1. Главная причина выгорания – системная перегрузка и дисбаланс ресурсов. Проблема не в лени студентов, а в нехватке времени и энергии на фоне высокой учебной нагрузки. Это подтверждается «триадой» стресса: нехватка времени, большой объём задач, недостаток сна.

2. Восстановление сил носит реактивный, а не профилактический характер. Студенты вынуждены «красть» время для отдыха у учебного процесса (прогулы), что создает порочный круг: перегрузка, прогул, отставание, еще большая перегрузка.

3. Ключевые ресурсы против выгорания – это сон, отдых и социальные связи. Студенты интуитивно находят правильные способы восстановления (сон, общение), но им не хватает времени и возможности для их полноценного использования в рамках текущего учебного процесса.

4. Существует проблема «качества» нагрузки, а не только её «количества». Неравномерное расписание создает пиковые нагрузки, которые истощают сильнее, чем равномерно распределенная работа.

Для эффективной борьбы с выгоранием среди студентов необходим комплексный подход, направленный на минимизацию источников стресса и укрепление внутренних ресурсов. Этот подход должен реализовываться на трех ключевых уровнях: административном, преподавательском и личном уровне студентов.

На административном уровне приоритетом является пересмотр организации учебного процесса. Учитывая, что ключевыми факторами стресса являются неравномерность нагрузки и ее интенсивность, требуется оптимизация расписания занятий. Важно избегать перегруженных дней и равномерно распределять сроки сдачи работ. Необходимо также пересмотреть объем домашних заданий, отдавая предпочтение качеству, а не количеству. Целесообразно введение «окон» в расписании для отдыха и восстановления.

На уровне преподавателей акцент делается на изменении педагогических методов. Для снижения стресса, вызванного жесткими рамками, рекомендуется внедрение более гибких сроков сдачи работ и заблаговременное информирование студентов о плане заданий на семестр. Важно создание позитивной атмосферы и акцент на практической значимости материала с использованием интерактивных форм обучения.

На уровне студентов ключевой задачей является просвещение и развитие навыков саморегуляции. Необходимы обязательные тренинги по тайм-менеджменту, гигиене сна и техникам ментального восстановления. Важно продвижение здоровых привычек через создание студенческих сообществ и организацию неформальных мероприятий.

Выгорание студентов – это системная проблема, требующая комплексного решения на уровне всего университета. Грамотная организация учебного процесса, уважение к потребностям студентов и развитие их навыков саморегуляции позволят снизить уровень стресса без ущерба для качества образования. Эффективная профилактическая работа предполагает систематическое внедрение принципов психического благополучия в повседневную учебную жизнь.

#### *Список литературы*

1. Маслач К. Эмоциональное выгорание: новые вызовы и решения / К. Маслач, М.П. Лайтер. – М.: Институт психологии РАН, 2019. – 210 с.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2021. – 336 с.
3. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности: структура, механизмы, условия развития / Т.О. Гордеева. – М.: МГУ, 2020. – 248 с.
4. Выгорание среди студентов-медиков, ординаторов и врачей на начальном этапе карьеры в США в сравнении с общей популяцией США / Л.Н. Дайрбай, К.П. Уэст, Д. Сателе [и др.] // *Academic Medicine*. – 2019. – Т. 89. №3. – С. 443–451.
5. Выгорание у студентов-медиков: систематический обзор / У. Ишак, Р. Никравеш, С. Ледерар [и др.] // *The Clinical Teacher*. – 2020. – Т. 10, №4. – С. 242–245.
6. Пушкина К.В. Влияние физической активности на выраженность тревожного состояния студентов медицинского факультета / К.В. Пушкина, А.Н. Смирнова, А.В. Ульянова // *Психология сегодня: от теории к практике: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Ульяновск, 23 апреля 2024 года)*. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 66–70. – EDN ВНХJЕС
7. Пушкина К.В. Проблема стресса в жизни студента / К.В. Пушкина, А.А. Максимова, Е.Ю. Никифорова // *Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону: сборник материалов IV Региональной научно-практической конференции молодых ученых (Тула, 16 мая 2024 года)*. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 60–63. – EDN KEUPLP.

DOI 10.31483/r-152150

## **NURTURING WITHOUT PUNISHMENT: PRODUCTIVE APPROACHES TO COMMUNICATING WITH CHILDREN**

**Abstract:** *the subject of this article is the analysis of approaches to communication by parents with children in situations where there is a conflict of interests. The analysis examines in detail examples of undesirable behaviour by parents in order to exact obedience, the consequences of punishment and the reaction of children to the words and actions of parents. Concrete approaches for productive communication between parents and children to overcome problematic behaviour and facilitate adaptation to social norms and rules without using punishment are demonstrated in the article.*

**Keywords:** *parents, children, methods of communication, punishment.*

**Риттер Анна Игоревна**  
педагог-психолог  
МКУ РЦ «Детство»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **ВОСПИТАНИЕ БЕЗ НАКАЗАНИЯ: ПРОДУКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ОБЩЕНИЯ С РЕБЕНКОМ**

**Аннотация:** *предметом статьи является анализ приемов общения родителей с детьми при конфликте интересов. Подробно рассмотрены ситуации нежелательного поведения родителей с целью достижения послушания, рассмотрены последствия наказаний, реакции детей на слова и действия родителей. В статье показаны конкретные приемы продуктивного общения родителей с детьми для преодоления проблемного поведения и адаптации к социальным нормам и правилам без наказания.*

**Ключевые слова:** *родители, дети, способы общения, наказания.*

Everyday situations occur where a child does not do what their parents ask or does what their parents ask them not to. A conflict of interests arises: the adult insists on observation of socially important rules, order, politeness, cleanliness or routine but the child refuses to satisfy these requirements, not considering them important.

To enforce discipline and obedience parents use various approaches. Each family has their own. Often these approaches elicit negative reactions in the child and negative consequences for the relationship with parents.

The most common methods of communication with children during a conflict of interests are the next.

1. Criticism (How many times do I have to repeat it? Can't you do anything properly?).
2. Insults (How stupid do you have to be to... Look at yourself... You...).
3. Blackmail and threats (If you do that one more time, I'll punish you).
4. Directions (Do that quickly... Help me right now... What are you waiting for?).
5. Moralising (You have to understand... We must... You mustn't...).
6. Intimidation (Watch it... If you don't do your homework, you'll lose your computer...).
7. Judgement of condemnation (It's your fault my blood pressure went up... All these problems because of you...).
8. Comparisons (Why aren't you like...).
9. Sarcasm (Well done... Today you'll definitely manage it...).
10. Predictions (Everyone will turn against you... You'll never be able to do that...).

Such approaches create resistance, resentment, a desire to lie, contradict, resist or rebel in the child or alternatively a lack of desire to do something. The child may feel guilty, indifferent, stupid, cheated, unwanted, unloved, bemused, ill-fated...

Adults use not only words but also actions, which can include serious punishments. Actions taken by parents to resolve a conflict of interests can be divided conditionally into seven types: consequences, conditions, deprivation, verbal, isolation, labour and physical.

In most cases parents use the same measures with children that were used by their own parents. The possible effects of such communication with children are presented in Table 1.

Table 1

Action taken by adults	Examples	Effect on the child	Possible positive effect
1. Consequences	The child was scratched by a cat they had been told to leave alone. The child got low grade in school. The child was stung by nettles they had been warned not to touch	Annoyed by what happened. Possible health or life threatening consequences. Necessity to clearly set the boundaries of what is permissible	The child understands the idea and vital necessity of parental demands
2. Conditions	If you don't tidy up, you can't go out to play. If you don't do your homework, you can't play a game	The child might begin to set their own conditions. Parents need to have a store of small celebrations and pleasant traditions	These do not offend the child
3. Deprivation	Denial of sweets, watching television, playing games, going out to play	Resentment	Possible understanding of the wrongdoing
4. Verbal	Raised voice. Insults	Resentment. Fear of raised voices. Over time the child might become used to it and it will stop working	Snapping loudly in stressful situations
5. Isolation	Leaving the child at home, in a cupboard, in the corner, on a chair. The parent ignores the child and does not talk to them	Fears develop: of the dark, of small spaces, of being alone	Isolation is permissible if the situation is dangerous. For example, if oil has been spilled and the child could slip on it before it has been cleaned up
6. Labour	When the child is made to wash dishes, do housework, or read because of some offence or other.	Loss of arbitrariness in such important areas as cognition, learning, work. Strengthens a negative attitude to work.	Refines work life skills.
7. Physical punishment	Spanking, slapping, belt	These treat the child without dignity, embitter, frighten and humiliate the child. It is easy for parents to escalate to cruelty. The child later vents their feelings on those who are weaker	An enraged child who could harm himself or others must be calmed down. You can put your arms around them, remove them from the location, remove any hazardous items, stop the child (for example, if they are running into the road).

A child who is frequently, seriously and excessively punished learns to avoid feelings of guilt for their disobedience and bad behaviour. Being punished becomes a way of being released from responsibility for their misdemeanours. Accordingly, there is no acknowledgement of their actions, there is no feeling of guilt and after being punished the child can repeat the behaviour again.

Punishment does not work if it is treated as a method of correcting a child's behaviour by provoking such strong negative emotions in them as resentment, fear or pain. It is extremely likely that the parent will have to constantly escalate the forms of punishment and resort to violence. A child will not learn to recognise their bad behaviour and consider how to make amends for a wrong and look for ways of correcting a situation.

Punishment should be above all a signal of a rule having been broken. Any punishment may cause distress to a child. It is important that adults are guided by the aim to have their words carry more weight and to give the child the opportunity to really consider their misbehaviour and understand exactly what they have contravened and perceive the seriousness of the rules set for them by their parent. In this way the parent will develop their child's awareness as it is this which will make it possible for them to correct their external behaviours. By using this approach the parent is not a figure who dictates but a guide and a protector of the rules of life and moral values.

For the parent's words to be accepted with the minimum level of resistance it helps to use impersonal phrases. Instead of 'I said' use 'In our family that is how things are done'. Instead of 'Do that right now' say 'In our home we do it this way'. Instead of 'Do as I say' use 'It needs to be done'.

The following formulae may help to communicate productively with a child, develop their acceptable behaviour and help them adapt to social norms and rules.

1. Describe the problem ('My book is missing').
2. Inform ('It's getting messy, if things aren't put away it's hard to find things').
3. Speak concisely ('My book').
4. Do not hide your feelings ('I don't like it when people take my things and don't put them back').
5. Write reminders ('Put books back').

These approaches create an atmosphere of respect and cooperation. To maintain this atmosphere it is important to always react to breaking of rules but not to make the punishment excessive and humiliating for the child. It is necessary to explain to the child the reason the adult is displeased and to express your expectations in relation to the child. Always try to maintain a calm and considerate tone and remember that it is the adult who is the example of behaviour.

**Список литературы**

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Аст, 2008.
2. Faber A. How to Talk So Kids Will Listen & Listen So Kids Will Talk / A. Faber, E. Mazlish. – New York: Scribner, 2010.

**Рогачева Софья Михайловна**

Студентка

**Кацера Анжелика Александровна**

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

**Аннотация:** в статье сделан анализ отдельных положений психологических концепций саморегуляции. Охарактеризованы компоненты саморегуляции коммуникативной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий, рефлексивно-оценочный.

**Ключевые слова:** саморегуляция, коммуникативная деятельность, младший школьный возраст.

Существуют фундаментальные исследования в области саморегуляции (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, М. Снайдер, И.А. Коробейников и др.) и коммуникативного развития (Л.С. Выготский, В.В. Бойко А.Г. Ружская и др.). Существующие подходы рассматривают саморегуляцию в общем виде, фокусируются на изолированных компонентах коммуникации [3; 4].

В основу исследования осознанной саморегуляции произвольной активности детей с ограниченными возможностями может быть положена теория О.А. Конопкина, выступившая в роли системообразующего каркаса. Компоненты саморегуляции коммуникативной деятельности отражены в Таблице 1.

Таблица 1

Компоненты саморегуляции коммуникативной сферы

Компоненты	Авторы	Характеристики
1. Когнитивно-моделирующий компонент	О.А. Конопкин	Задаёт универсальный алгоритм регуляции: от принятия цели и моделирования условий к построению программы действий. Является несущим каркасом, описывающим последовательность регуляторного процесса.
2. Эмоционально-волевой компонент	Л.С. Выготский, В.В. Бойко	Концепция единства аффекта и интеллекта Выготского Л.С. объясняет, как ребенок овладевает аффектами в общении [2]. Понятие «коммуникативная толерантность» Бойко В.В. операционализирует этот процесс, описывая терпимость к собеседнику [1].
3. Поведенческий компонент (коммуникативный контроль)	М. Снайдер	Концепция самомониторинга (self-monitoring) позволяет описать и диагностировать гибкость и адаптивность реального коммуникативного поведения, его подстройку под внешние условия [6].
4. Рефлексивно-оценочный компонент	О.А. Конопкин, И.А. Коробейников	«Оценочные результаты» по Конопкину О.А [4]. Исследования Коробейникова И.А. – дают понимание дефицитарности самостоятельной оценки и анализа результатов деятельности [5]

Основное содержание компонентов исследования проблемы саморегуляции коммуникативной деятельности детей с ОВЗ:

*Когнитивно-моделирующий компонент* проявляется как: – понимание простой коммуникативной инструкции («попроси», «спроси»), – способность с помощью взрослого наметить последовательность действий, – распознавание знакомых коммуникативных ситуаций.

*Эмоционально-волевой компонент* включает сдерживание импульсивных реакций (крик, агрессия), распознавание базовых эмоций собеседника, проявление элементарной терпимости к его особенностям (коммуникативная толерантность) и приложение волевого усилия для поддержания контакта.

*Поведенческий компонент (коммуникативный контроль)* выражается в гибком использовании вербальных (подбор слов) и невербальных (жесты, мимика, поза тела) средств, адекватных ситуации, и в способности к коррекции своей коммуникативной деятельности при непонимании.

*Рефлексивно-оценочный компонент* – для детей с ОВЗ является наиболее дефицитарным. Он предполагает способность на простом уровне оценить результат общения («получилось/не получилось») и с помощью взрослого установить связь между своим способом общения и реакцией окружающих.

Таким образом, результаты теоретического анализа могут служить непосредственным основанием для подбора и разработки диагностического инструментария, направленного на изучение особенностей саморегуляции коммуникативной деятельности детей с ОВЗ.

#### **Список литературы**

1. Бойко В.В. Коммуникативная толерантность: метод. пособие / В.В. Бойко. – СПб.: СПбМАПО, 1998. – 24 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл; Эксмо-Пресс, 2003. 1136 с.
3. Кацера А.А. Теоретические предпосылки исследования саморегуляции в учебно-познавательной деятельности детей с задержанным темпом развития / А.А. Кацера // Личностные и ситуационные детерминанты поведения и деятельности человека. – Донецк: Донецкий государственный университет, 2024. – С. 611–617. – EDN MOCIMN
4. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Лепан, 2011. – 320 с.
5. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. / И.А. Коробейников. – М.: Пер Сэ, 2002. – 192 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://new.ibooks.ru/bookshelf/27810/reading> (дата обращения: 02.11.2025).
6. Снайдер М. Самоконтроль экспрессивного поведения / М. Снайдер // Журнал психологии личности и социальной психологии – №30 (4). – С. 526–537 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1037/h0037039> ( дата обращения: 02.11.2025).

**Сайганова Екатерина Геннадьевна**

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства  
и государственной службы при Президенте РФ»

г. Москва

DOI 10.31483/r-151928

## **ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФИТНЕС-АЭРОБИКИ**

**Аннотация:** целью статьи является теоретико-эмпирическое обоснование психолого-акмеологических эффектов включения различных видов фитнес-аэробики в образовательный процесс вуза и определение условий, способствующих развитию акме-компетенций будущих специалистов. В рамках квазиэксперимента продолжительностью 12 недель (N=120) студенты были распределены в пять тренировочных групп (аэробика, степ, функциональный тренинг, пилатес, йога) и контроль, выполнявший стандартный курс. Оценивались самооэффективность, мотивация достижения, индекс воспринимаемого стресса и интегральный показатель акме-готовности. Применены валидированные опросники, педагогическое наблюдение и анализ учебной успеваемости; посещаемость фиксировалась электронными журналами. Показано, что все двигательные программы при регулярном участии ( $\geq 75\%$  занятий) значимо улучшают самооэффективность и акме-готовность по сравнению с контролем, при этом профиль эффектов специфичен: функциональный тренинг обеспечивает наиболее выраженный рост самооэффективности и мотивации; пилатес и йога сильнее снижают стресс и повышают саморегуляцию; классическая аэробика и степ оптимальны для развития командного взаимодействия и дисциплины.

**Ключевые слова:** фитнес-аэробика, самооэффективность, стресс, акмеология, студенты.

Современное высшее образование ориентировано на формирование не только предметных знаний, но и метакомпетенций, обеспечивающих профессиональную зрелость и устойчивость к стрессу. В акмеологической перспективе физическая культура рассматривается как ресурс достижения индивидуального «акме» – высокого уровня самоорганизации, субъектности и ответственности за качество собственного развития. Фитнес-аэробика в широком понимании сочетает циклическую и коор-

динационно сложную активность, мягко дозируемый силовой компонент и практики осознанности. Это делает её удобным инструментом для педагогического конструирования ситуаций успеха, рефлексии и социального взаимодействия [1; 2; 5; 11; 15].

В настоящее время в вузах наблюдается устойчивый запрос на форматы физического воспитания, которые одновременно решают задачи укрепления здоровья, снижения учебного стресса и формирования метакомпетенций, таких как самоорганизация, ответственность, командное взаимодействие. В рамках компетентного подхода данные результаты закреплены в требованиях к универсальным компетенциям и ориентируют преподавателя на создание образовательной среды, обеспечивающей субъектность студента и его способность к саморегуляции [7; 8; 10].

Теоретическая база исследования опирается на идеи теории социального научения, концепции саморегуляции, позитивной психологии и акмеологии профессионального развития. Актуальность обусловлена ростом учебных нагрузок, цифровой фрагментацией внимания и участвующими проявлениями академического выгорания у студентов первых курсов. Вопрос о дифференцированном психолого-акмеологичном профиле различных видов фитнес-аэробики остаётся недостаточно прояснённым, что требует сопоставительного анализа в реальных условиях вузовского курса по дисциплинам физической культуры [2; 3, 4; 8, 12; 13; 14].

Понимание механизмов воздействия фитнес-аэробики опирается на несколько теоретических линий. Теория социального научения (А. Бандура) [3] объясняет рост самооффективности через опыт успеха, моделирование действий и поддерживающую обратную связь со стороны преподавателя и учебной группы. Позитивная психология (М. Селигман) [12] подчёркивает роль переживания вовлечённости и достижений в формировании устойчивого благополучия, что операционализируется через структурированные цели занятия и фиксацию «малых побед». Исследования саморегуляции (Е.А. Сергиенко) [13; 14] позволяют трактовать пилатес и йогу как практики телесной осознанности, усиливающие произвольную регуляцию внимания и эмоциональных состояний. Положения акмеологии профессионального развития (А.А. Деркач) [4] задают рамки интерпретации полученных эффектов как движения к индивидуальному «акме», где ключевыми становятся рефлексия, целеустремлённость и ответственность за траекторию роста. Наконец, различные методические руководства Федерации фитнес-аэробики России задают принципы безопасного дозирования нагрузки и вариативности, которые обеспечивают педагогическую управляемость программ аэробики, степ и функционального тренинга.

Актуальность данного исследования раскрывается в следующем. Усиление учебно-профессиональной неопределённости и фрагментации внимания в цифровой среде повышают значимость образовательных технологий, сочетающих двигательный, когнитивный и ценностный компоненты [8; 9]. Фитнес-аэробика – удобный конструктор таких технологий: в неё органично встраиваются задания на постановку целей, самооценку и командное взаимодействие. При этом сравнительных работ, сопоставляющих психолого-акмеологичный профиль различных подвидов (аэробика, степ, функционал, пилатес, йога) в условиях типового курса по дисциплинам физической культуры в вузах, недостаточно. Настоящее исследование закрывает этот разрыв, предлагая сопоставительный анализ в квазиэкспериментальном дизайне.

На кафедре физической культуры Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации был проведен квазиэксперимент продолжительностью в двенадцать недель. Участниками были студенты первого и второго курсов различных направлений подготовки, которые были распределены на шесть подгрупп: аэробика, степ, функциональный тренинг, пилатес, йога и контрольная группа. Занятия во всех группах проводились два раза в неделю по 60 минут (таблица 1).

Таблица 1

Характеристика выборки по группам

Группа	n	Возраст (M±SD)	Женщины	Посещаемость
Контроль	20	19.0±0.6	55%	77%
Аэробика	20	18.9±0.6	65%	86%
Степ	20	19.1±0.5	60%	87%
Функционал	20	19.1±0.7	50%	87%
Пилатес	20	19.1±0.4	70%	89%
Йога	20	19.1±0.6	68%	87%

Измерения до и после включали: самооффективность (шкала общей самооффективности), мотивацию достижения, индекс воспринимаемого стресса PSS [6], адаптируемый под задачи исследования, а также интегральный показатель акме-готовности – композит из целеустремлённости, рефлексивности и саморегуляции. Фиксировались возраст, пол, посещаемость; соблюдался этический протокол добровольного согласия. Статистическая обработка: описательная статистика, сравнение средних изменений относительно контроля, расчёт эффектов (дельта) и визуализация. Педагогиче-

ские наблюдения велись по чек-листу групповой динамики, а именно вовлечённость, дисциплина, сотрудничество.

Итоговые данные отражают положительную динамику психолого-акмеологических показателей у всех тренировочных групп при сохранении стабильности в контрольной группе. Наибольший прирост самооффективности зафиксирован в группе функционального тренинга, что согласуется с задачей структурой занятий, требующей автономного решения двигательных задач и работы с отягощениями. Пилатес и йога обеспечили наиболее выраженное снижение индекса стресса, вероятно за счёт дыхательных практик, телесной осознанности и акцентирования внимания на внутренней регуляции. Аэробика и степ-аэробика показали сопоставимые эффекты, при этом отмечались высокие показатели дисциплины и кооперации в учебных группах, что опосредованно поддерживало мотивацию достижения. Интегральный показатель акме-готовности вырос во всех экспериментальных группах, указывая на укрепление целеустремлённости, рефлексии и саморегуляции, а также улучшение учебной вовлечённости. В целом, различия между программами носят профильный характер, а ключевым модератором выступила посещаемость (таблица 1). Участники с соблюдением  $\geq 75\%$  занятий демонстрировали систематически более высокую динамику по всем шкалам.

Детализируя результаты, рассмотрим таблицу 2 и рисунок 1. Сравнение средних изменений с контрольной группой выявило дифференцированный профиль эффектов. В сравнении с «Контролем» лидером по росту самооффективности выступил «Функционал» (+9.22 балла; прирост относительно контроля  $\approx +7.41$ ). Наибольшее снижение стресса отмечено в группе «Йога» (-6.01 против -0.69 в «Контроле»). Интегральный показатель акме-готовности максимален у «Пилатес» (+9.24 балла; разница с контролем  $\approx +8.50$ ).

Таблица 2

Изменение ключевых показателей

Группа	Δ Самоэффективность	Δ Индекс стресса	Δ Акме-готовность
Контроль	1.81	-0.69	0.74
Аэробика	4.81	-3.22	4.96
Степ	5.86	-4.11	6.15
Функционал	9.22	-2.68	7.99
Пилатес	6.77	-4.96	9.24
Йога	6.83	-6.01	8.28

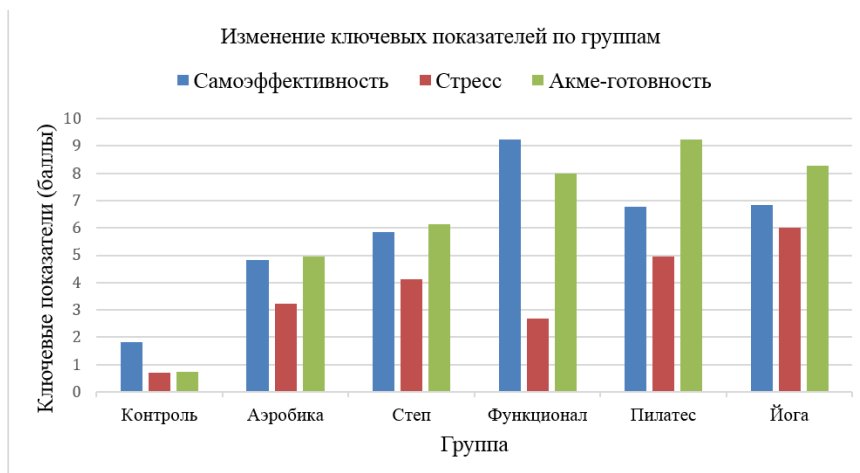


Рис. 1. Среднее изменение ключевых показателей по группам

Анализируя профиль программ фитнес-аэробики, отметим, что функциональный тренинг предполагает высокую задачность, прогрессию отягощений и явные критерии достижений, что усиливает механизмы самооффективности и целеустремлённости. Напротив, пилатес и йога создают условия для переключения внимания на внутренние ощущения, дыхание и качество движения, что снижает когнитивную и аффективную перегрузку, способствует восстановлению и развитию произвольной регуляции. Аэробика и степ, опираясь на ритм и синхронизацию в группе, укрепляют дисциплину, кооперацию и чувство принадлежности – факторы, которые косвенно поддерживают учебную мотивацию.



Рассматривая условия эффективности и модераторы, хочется констатировать, что групповой анализ указывает на положительную ассоциацию посещаемости с приростом акме-готовности ( $r \approx 0.94$  на уровне сравнения групп). Это подтверждает роль приверженности как ключевого модератора.

Затрагивая механизмы переноса в учебную деятельность, предположим, что перенос метакомпетенций обеспечивается через три звена. Первое – это регулярная постановка и достижение конкретных целей внутри занятия. Второе – это обязательная рефлексия (самооценка, фиксация прогресса), которая укрепляет метапознание. И, третье – это социальная поддержка и психологическая безопасность в группе, позволяющие принимать вызовы и сохранять настойчивость при ошибках. Эти звенья формируют контур обратной связи, усиливающий субъектность студента.

Безусловно, нельзя не отметить ограничения данного исследования, к которому относятся квази-экспериментальный характер и опора на самоотчётные меры. В перспективе видится лонгитюдное отслеживание, включение объективных индикаторов стресса (вариабельность сердечного ритма), а также оценка медиаторов (осознанность, навыки саморегуляции внимания) и модераторов (исходный уровень тревожности, тип мотивации).

Полученные результаты позволяют рассматривать фитнес-аэробику как вариативный педагогический инструмент, который может быть целенаправленно подобран под требуемый психолого-акмеологичный профиль. Так, функциональные форматы уместны при задаче укрепления уверенности и настойчивости в достижении учебных целей, а пилатес и йога – при профилактике стресса и формировании культурной практики восстановления. Важно, что прирост интегрального показателя акме-готовности связан не только с физическим компонентом, но и с включением рефлексивных процедур: постановки персональных целей, самооценки занятия и получения обратной связи. Ограничения исследования включают квазиэкспериментальный характер, самоотчётные шкалы и отсутствие долгосрочного трекинга. Перспективы исследования видятся в лонгитуде, включении биомаркеров стресса и анализа медиаторов (осознанность, саморегуляция внимания).

Резюмируя изложенное, констатируем следующее. Во-первых, регулярные занятия фитнес-аэробикой в течение двенадцати недель статистически и практически значимо повышают самоэффективность и акме-готовность студентов по сравнению с контролем. Наиболее выраженный рост самоэффективности обеспечил функциональный тренинг; наибольшее снижение стресса – пилатес и йога; аэробика и степ показали сбалансированный профиль эффектов. Посещаемость является ключевым модератором результатов, порог эффективности – около 75% занятий. Педагогическая ценность программ возрастает при включении рефлексивных процедур (цели, самоотчёт, обратная связь) и междисциплинарной интеграции с преподавателем. Во-вторых, для устойчивой имплементации рекомендуется вариативный модуль по дисциплинам физической культуры с возможностью выбора траектории студентом. Внедрение вариативного модуля по дисциплинам физической культуры целесообразно сопровождать «картой целей» студента и ежемесячной рефлексивной сессией; это повышает прозрачность прогресса и усиливает эффект программ. В-третьих, для задач повышения самоэффективности рекомендуются блоки функционального тренинга с прогрессией нагрузки и явными критериями достижения; для задач профилактики стресса – интеграция пилатеса и йоги не менее одного раза в неделю. В-четвертых, учёт посещаемости как показателя приверженности обязательен: практическим порогом эффективности выступает регулярность на уровне не ниже 75% занятий. Для мониторинга акме-готовности следует использовать комбинированные показатели (самоотчёт + поведенческие метрики: посещаемость, соблюдение целей), а также внедрить цифровой трекинг индивидуальных планов. Нельзя не сказать о том, что подготовка преподавателя должна включать основы обратной связи, понимание механизмов психологической безопасности и приёмы фасилитации групповой динамики.

#### Список литературы

1. Альмашев Д.М. Психология тревоги и страха в спорте / Д.М. Альмашев, А.С. Сидорович // Место и роль физической культуры в современном мире: сб. ст. и тез. докл. Всерос. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 19–20 мая 2021 г.). – СПб.: Скифия-принт, 2021. – С. 92–98. EDN YVFDYB
2. Ананьев Б.Г. О проблеме современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 260 с.
3. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 318 с.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального института, 2004. – 752 с. EDN QXHXPT
5. Дюкина Л.А. Степ-аэробика, как средство физического воспитания школьников 13–14 лет / Л.А. Дюкина, М.М. Андреева // Актуальные проблемы физической культуры и спорта: материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 175-летию со дня рождения И.Я. Яковлева (Чебоксары, 09 ноября 2023 г.). – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2023. – С. 770–776.
6. Золотарева А.А. Психометрические свойства русскоязычной версии Шкалы воспринимаемого стресса (версии PSS-4, 10, 14) / А.А. Золотарева // Клиническая и специальная психология. – 2023. – Т. 12. №1. – С. 18–42. DOI 10.17759/cpsc.2023120102. EDN DTPXTQ
7. Короева Т.Б. Физическая культура как основной фактор саморазвития студентов / Т.Б. Короева, И.Н. Воробьева // Балканское научное обозрение. – 2019. – Т. 3. №3(5). – С. 26–28. DOI 10.34671/SCH.BSR.2019.0303.0006. EDN XXAFWW
8. Кутьёва Ю.Н. Соотношение риска возникновения интернет-зависимости и особенностей личности студентов / Ю.Н. Кутьёва, Н.А. Фомина // Психолого-педагогический поиск. – 2024. – №2(70). – С. 78–84. DOI 10.37724/RSU.2024.70.2.010. EDN CHMABY

9. Ланцевская Н.Ю. Приемы саморегуляции эмоционального состояния как важный ресурс психологического здоровья личности / Н.Ю. Ланцевская // Вестник шадринского государственного педагогического университета. – 2022. – №1(53). – С. 91–94. DOI 10.52772/25420291\_2022\_1\_91. EDN MLTVHU

10. Левченко А.В. Физическая культура: современные тенденции, актуальные проблемы и перспективы развития / А.В. Левченко // Физическая культура: современные тенденции, актуальные проблемы и перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Самара, 30 ноября 2020 г.). – Самара: Научно-технический центр, 2020. – 136 с.

11. Матова Е.Л. Экология здоровья: использование фитнес-аэробики в формировании физической культуры личности / Е.Л. Матова, Е.О. Ширшова, Л.А. Глинчикова // Сахаровские чтения 2019 года: экологические проблемы XXI века: материалы 19-й междунар. науч. конф. (Минск, 23–24 мая 2019 г.). – Минск: Информационно-вычислительный центр Министерства финансов Республики Беларусь, 2019. – С. 261–264. EDN NVUSKF

12. Селигман М. Выученный оптимизм: Как изменить свой образ мыслей при помощи позитивной психологии / М. Селигман. – М.: Альпина Паблишер, 2025. – 480 с.

13. Сергиенко Е.А. Модель психического / Е.А. Сергиенко, А. Уланова, Е. Лебедева. – М.: Когито-Центр, 2022. – 167 с.

14. Сергиенко Е.А. Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода / Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2021. – 275 с. DOI 10.38098/mng\_21\_0435. EDN OGNLRM

15. Индивидуальные особенности саморегуляции в оперативности психического отражения (на примере представителей правоохранительных органов) / И.В. Судьенков, Т.В. Тарасова, Р.С. Тарасов [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. №6. – 47 с. EDN RQOPJT

**Султанова Амина Рустамовна**  
студентка

Научный руководитель  
**Власенко Светлана Юрьевна**  
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»  
г. Хабаровск, Хабаровский край

DOI 10.31483/r-152459

## ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ НА КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос влияния регулярных занятий физической культурой на когнитивные функции студентов, включая память, внимание и мышление. Актуальность темы обусловлена высокой умственной нагрузкой у студентов. Систематические занятия спортом способствуют улучшению концентрации внимания, ускорению мыслительных процессов и повышению устойчивости к стрессовым нагрузкам во время учебного процесса. Приводятся результаты отечественных и зарубежных исследований, подтверждающих положительное воздействие физической активности на развитие когнитивного потенциала молодежи. Сделан вывод о необходимости интеграции физической культуры в образовательную среду как важного инструмента повышения эффективности обучения и профилактики интеллектуального выгорания студентов.

**Ключевые слова:** физическая культура, спорт, когнитивные функции, память, внимание, мышление, академическая успеваемость, умственная работоспособность, студенты.

Когнитивные функции представляют собой основу интеллектуальной деятельности человека и включают процессы восприятия, обработки, хранения и воспроизведения информации. Эти функции определяют способности человека к обучению, формируют качество мышления и объём памяти, лежат в основе успешной учебной деятельности, социальной адаптации и профессионального становления личности студента. Интенсивная учебная деятельность требует от студентов высокой концентрации, устойчивости внимания, развитой памяти и способности к быстрому анализу информации.

Однако постоянная умственная нагрузка, стрессовые факторы образовательной среды и недостаток физической активности нередко приводят к снижению работоспособности и возникновению временных когнитивных нарушений. Это может проявляться в виде повышения утомляемости, проблемах с запоминанием учебного материала, стрессе и снижению мыслительных операций. В связи с этим возрастает значимость факторов, способствующих восстановлению и улучшению когнитивных функций. Одними из наиболее эффективных факторов являются регулярные занятия физической культурой, которая улучшает кровообращение и обменные процессы в организме, а также повышает нейронную пластичность головного мозга [1].

Среди множества когнитивных функций ключевыми для учебного процесса являются кратковременная память, внимание и скорость обработки информации [2]. Их развитие во многом определяет эффективность усвоения учебных материалов, способность к выполнению сложных задач и общую успеваемость студентов.

1. Кратковременная память обеспечивает временное удержание информации, необходимой для выполнения текущих задач, обработки учебного материала и усвоения новых знаний. Она играет

ключевую роль в учебной деятельности студентов, поскольку позволяет удерживать в сознании ограниченный объём данных на протяжении короткого промежутка времени. Её высокий уровень связан с эффективностью восприятия лекционного материала, способностью к структурированию информации и повышенной учебной мотивацией.

2. Внимание – это когнитивный процесс, позволяющий выделять значимую информацию, удерживать концентрацию, подавлять отвлекающие стимулы и распределять ресурсы обработки между несколькими задачами. Для учебной деятельности является фундаментальным механизмом, определяя способность студента к выполнению длительной интеллектуальной работы. В условиях интенсивного образовательного процесса сформированное внимание является критически важным для длительной работы с текстами, решения аналитических задач, выполнения лабораторных и проектных заданий.

3. Скорость реакции отражает скорость нейронной обработки сенсорной информации и принятия решений. Она тесно связана с функциональным состоянием нервной системы, уровнем утомления и психофизиологической готовностью организма. Для студентов высокая скорость реакции важна в ситуациях многократного переключения между видами деятельности, например, при сдаче экзаменов или выполнении интерактивных учебных заданий.

Большое количество исследований подтверждает, что систематические занятия физической культурой и спортом оказывают положительное влияние на различные когнитивные процессы. Физическая активность улучшает кислородоснабжение мозга, стимулирует нейрогенез, повышает устойчивость к стрессу, улучшает обменные процессы и способствует формированию новых нейронных связей. Однако далеко не во всех учебных заведениях уделяют должное внимание физической культуре и спорту [3].

В 2025 году в Тихоокеанском государственном университете (ТОГУ) в рамках исследования была сформирована экспериментальная группа, состоящая из 50 студентов в возрасте от 18 до 23 лет. В течение 8 недель экспериментальная группа выполняла специальный комплекс упражнений, направленных на развитие их когнитивных функций. Занятия проводились 2–3 раза в неделю, продолжительностью от 20 до 50 минут в зависимости от физического состояния участников. Данные о программе занятий для студентов были оформлены в таблицу.

Таблица 1

Программа занятий, направленных на восстановление и развитие когнитивных функций студентов ТОГУ

Вид физической нагрузки	Содержание	Частота и продолжительность
Аэробные нагрузки	Умеренная кардиотренировка, повышающая кровоснабжение мозга и стимулирующая его нейропластичность	2–3 раза в неделю по 20–30 минут
Интервальные тренировки (HIIT-light)	Краткие циклы интенсивной нагрузки (20–40 секунд) с перерывами на отдых, способствующие улучшению кратковременной памяти и внимания	2–3 раза в неделю по 10–15 минут
Плавание	Ритмичные циклические движения, оказывающие общее оздоровительное и когнитивно-стимулирующее воздействие	2–3 раза в неделю по 30–40 минут
Командные виды спорта	Улучшают скорость реакции и пространственное мышление	1–2 раза в неделю по 30–50 минут

До и после проведения исследования были проведены тестирования памяти, концентрации внимания и мыслительных процессов. Для получения объективных результатов использовались стандартизированные тесты, которые используются для оценки различных компонентов когнитивного функционирования [4].

1. Диапазон цифр (Digit Span) – тест, определяющий объём краткосрочной памяти человека путём воспроизведения числовых последовательностей.

2. Эффект Струпа (Stroop Inference Test) – тест, который помогает отслеживать задержку реакции.

3. Тест прокладывания путей (Trail Making Test) – метод оценки когнитивных способностей человека, в частности внимательности и мышления.

Результаты исследований показали, что студенты, занимающиеся по разработанной программе, продемонстрировали значительные улучшения основных когнитивных функций. В частности, отмечен рост ускорения реакции, повышения устойчивости внимания и кратковременной памяти. Сравнительный анализ когнитивных показателей экспериментальной группы представлен в таблице.

Сравнение показателей когнитивных функций

Показатель	Тест	До занятий физической культурой, баллы	После занятий физической культурой, баллы	Изменение, %
Кратковременная память	Диапазон цифр	8,2	9,3	13,4
Скорость реакции	Эффект Струпа	33	39	18,1
Внимание	Тест прокладывания путей	75	81	8

Наиболее выраженные изменения были зафиксированы в показателях скорости реакции, что связано с повышением сосудистой активности и снижением уровня утомляемости. Значительные улучшения также коснулись роста объема кратковременной памяти и устойчивости внимания – это связано с активацией префронтальной коры и улучшением нейронной проводимости мозга. Помимо этого, участники экспериментальной группы отмечали улучшение психоэмоционального состояния, снижение усталости и улучшение качества подготовки к учебным занятиям [5].

Комплексные результаты исследования подтверждают, что регулярная физическая активность оказывает существенное влияние на когнитивное развитие студентов. Она способствует улучшению памяти, внимания, скорости реакции и общего интеллектуального функционирования, а также снижает риск эмоционального выгорания. Включение физической культуры в распорядок учебной деятельности позволяет сформировать устойчивые привычки, направленные на поддержание умственного здоровья, повышение эффективности обучения и всестороннее развитие личности.

#### *Список литературы*

1. Волков В.И. Физическая культура как фактор повышения умственной работоспособности студентов / В.И. Волков, О.В. Лебедева // Вестник спортивной науки. – 2020. – №5. – С. 41–45.
2. Киселева Т.Ю. Влияние физической активности на когнитивные функции студентов / Т.Ю. Киселева, Е.А. Мальцева // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2021. – №4. – С. 85–92.
3. Лапаева Е.М. Развитие когнитивных функций в процессе двигательной активности студентов / Е.М. Лапаева, Н.Г. Храмова // Физическая культура и здоровье. – 2021. – №2. – С. 15–20.
4. Салманова А.С. Влияние физических упражнений на когнитивные способности молодежи / А.С. Салманова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – №3(205). – С. 234–238.
5. Смирнова Н.А. Влияние регулярных занятий физической культурой на показатели внимания и памяти у студентов / Н.А. Смирнова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – №6. – С. 112–118.

**Топчий Татьяна Григорьевна**

учитель-дефектолог

**Николаенко Алёна Дмитриевна**

педагог-психолог

ГКОУ Краснодарского края специальная (коррекционная) школа-интернат г. Краснодар, Краснодарский край

## **СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ РЕБЕНКА С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения лиц с кохлеарным имплантом. Отмечаются, специфические трудности, с которыми сталкивается ребенок с кохлеарным имплантом в школе. Анализируется, что эффективность сопровождения данной категории детей зависит от системного подхода. Однако практическая реализация этой системной модели сталкивается со значительными препятствиями, в первую очередь с нехваткой квалифицированных специалистов и межведомственной разобщенностью в системе сопровождения. Описываются практические рекомендации по преодолению трудностей, возникающих при сопровождении ребенка с кохлеарным имплантом.

**Ключевые слова:** кохлеарная имплантация, психолого-педагогическое сопровождение, системный подход, ребенок с кохлеарным имплантом, реабилитация.

Кохлеарная имплантация становится все более распространенным способом слухопротезирования при двусторонней сенсоневральной тугоухости. Современная медицина позволяет проводить операцию детям в возрасте до 1 года. Родители ребенка с кохлеарным имплантом стремятся к тому, чтобы их ребенок обучался в общеобразовательном учреждении, которое находится ближе к месту жительства, получал опыт общения со слышащими сверстниками. Эти факторы приводят к тому, что кохле-

арно имплантированные дети поступают в общеобразовательные дошкольные и школьные учреждения в рамках инклюзивного образования. Однако, как показывает практика, успешное освоение образовательной программы в среде слышащих сверстников не всегда возможно. Нередки случаи, когда ребенок с кохлеарным имплантом переходит из общеобразовательного учреждения в специальное коррекционное учреждение в связи со стойкой неуспеваемостью. Ведь сам по себе имплант – лишь инструмент. Успех социальной интеграции и личностного развития детей с кохлеарным имплантом зависит не от самой операции, а от длительной, комплексной и непрерывной реабилитации.

Основной задачей послеоперационного этапа реабилитации является развитие слухоречевого восприятия: имплант обеспечивает восприятие звуковой информации, однако для ребенка, который до этого момента не слышал, звуки окружающего мира еще не несут смысловой нагрузки и сливаются в единый звуковой поток. Следует отметить особенности обучения детей после кохлеарной имплантации.

Кохлеарный имплант искажает звуковые сигналы, поэтому ребенок неточно воспринимает информацию, особенно в шумных условиях и на расстоянии. Кроме того, операция обычно проводится на одно ухо, что обеспечивает только моноуральный слух и приводит к сложностям в определении направления и расположения источников звука. В современных реалиях при достаточно большой наполняемости класса сложно организовать необходимые условия для корректного восприятия собственной речи обучающегося с кохлеарным имплантом речи окружающих.

У имплантированного ребенка возникают трудности в восприятии сложных синтаксических конструкций, поэтому необходимо предъявлять речевой материал повторно. Речь педагога должна быть спокойной, артикуляция – четкой.

Для ребенка с кохлеарным имплантом должны быть организованы специальные индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия. Основная задача педагога в работе с данной категорией детей – сформировать навыки самоконтроля собственной речи, развить слухоречевое восприятие и на их базе заложить фундамент предметных знаний.

Программа общеобразовательной школы предусматривает освоение множества предметов, узкоспециальная лексика которых требует особой подготовки для восприятия и понимания. Необходимо отделить отдельное место словарной работе по уточнению лексических значений терминов [1, с. 15].

Также при обучении ребенка с кохлеарным имплантом, необходимо учитывать его индивидуальные психофизиологические особенности. Поздняя кохлеарная имплантация, проведенная в возрасте после 6 лет, влечет за собой отставание в психическом и речевом развитии. Несмотря на проведенную операцию по восстановлению слуха, уровень развития детей с кохлеарным имплантом не соответствует возрастной норме.

Согласно И.В. Королевой, результативность кохлеарной имплантации возможна только при соблюдении нескольких условий:

- наличие слухового опыта либо раннее слухопротезирование в возрасте до 6 месяцев;
- постоянное использование слухового аппарата до проведения операции;
- достаточный уровень развития языка, что включает в себя широкий словарный запас, сформированность представлений о грамматическом строе речи;
- использование языка как основного средства общения, а также сформированность навыка чтения с осмыслением прочитанного.

Кроме того, автор подчеркивает роль родителей в реабилитации и последующем обучении ребенка с кохлеарным имплантом [2, с. 40]. Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что для эффективной реабилитации после кохлеарной имплантации необходимо применение системного подхода, который рассматривает развитие ребенка как результат взаимодействия множества компонентов системы.

В контексте психолого-педагогического сопровождения участниками процесса будут выступать: ребенок, родителя, педагоги, врачи, дефектологи и психологи. В данном подходе ребенок рассматривается не как пассивный объект, а как активный субъект системы. Его индивидуальные особенности определяют стратегию сопровождения. Семья является центральным звеном системы. Психолого-педагогическое сопровождение семьи включает: психологическую поддержку, обучение и консультирование, вовлечение в коррекционный процесс. Следующий компонент – это междисциплинарная команда специалистов. Успех системного подхода не возможен без слаженной работы команды. У каждого специалиста сопровождения есть своя роль, так:

- учитель-дефектолог – ведущим специалистом, отвечающим за развитие слухового восприятия и речи;
- психолог – диагностирует понятийно-познавательную и эмоционально-волевую сферы, помогает преодолевать коммуникативные и поведенческие трудности;
- логопед – работает над коррекцией звукопроизношения, грамматическим строем и связной речью;
- врач-сурдолог – настраивает кохлеарный имплант, контролирует состояние слуха;
- учитель – обеспечивает интеграцию в образовательную среду.

Их сотрудничество будет базироваться на следующих принципах системного подхода:

- целостность: результат не сводится к простой сумме усилий отдельных специалистов, а зависит от структурированного взаимодействия;
- взаимосвязь: изменение в одном компоненте системы напрямую влияют на другие;
- непрерывность и преемственность: сопровождение должно быть непрерывным на всех этапах реабилитации.

Применение системного подхода в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с кохлеарным имплантом способствует реабилитации перейти из разряда отдельных мероприятий в целостный и динамичный процесс. Эффективность данного процесса зависит от объединения усилий семьи специалистов в единую, слаженную систему.

Однако, несмотря на теоретическую проработанность данного системного подхода, на практике его реализация сталкивается с многочисленными трудностями. Эти трудности проявляются в следующих аспектах:

- дефицит специалистов,
- межведомственная разобщенность.

Зачастую в общеобразовательных школах не хватает специалистов, имеющих опыт работы с кохлеарно имплантированными обучающимися. Педагоги оказываются малокомпетентными в оказании специальной педагогической помощи детям с нарушением слуха, что приводит к формализации инклюзии. Несмотря на то, что во многих образовательных учреждениях введена ставка тьютора, эта роль на сегодня является наиболее уязвимой. Тьюторы, часто не имея полноценной методической поддержки и работая в условиях многозадачности, подвержены крайне высоким эмоциональным и физическим нагрузкам, что приводит к высокой текучести кадров. Однако, даже при наличии квалифицированных кадров, работа по сопровождению ведется изолированно от усилий медицинских и реабилитационных центров, а также специалистов учреждения [3, с. 15].

Все это свидетельствует о том, что вместо целостной системы возникает ситуация, где ребенок и его семья выступают в роли координаторов и связующего звена между участниками сопровождения, что приводит к снижению эффективности имплантации и многолетней реабилитации.

Одним из вариантов решения данных трудностей могут служить ресурсные центры, созданные на базе коррекционных школ для детей с нарушением слуха. В рамках ресурсного центра всем участникам образовательного процесса специалисты могут оказать методическую поддержку при обучении детей с кохлеарным имплантом. Также эффективным инструментом в преодолении межведомственной разобщенности и обеспечении преемственности сопровождения является ведение на базе образовательного учреждения такого документа, как «Карты развития обучающегося». Содержание и структур, которой детально представлены в распоряжении Министерства просвещения от 09.09.2019 № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» [4].

«Карта развития обучающегося» становится для ребенка центральным элементом системного подхода в психолого-педагогическом сопровождении. Для родителей она обеспечивает прозрачность всего процесса, позволяет видеть динамику развития ребенка и быть активными участниками образовательного процесса ребенка. В деятельности команды специалистов сопровождения становится единым рабочим пространством, где каждый специалист видит вклад друг друга. Позволяет сформулировать целостное представление о коррекционной работе, которая проводится всеми участниками психолого-педагогического и медицинского сопровождения. Данный документ является конкретным шагом от декларации системного подхода к его практической реализации, позволяющий преодолеть проблему разобщенности и создать непрерывную и целостную среду для развития ребенка с кохлеарным имплантом.

Таким образом, инклюзивное образование лиц с кохлеарным имплантом сталкивается с определенными сложностями при реализации. Организация работы с детьми с нарушением слуха, при учете современных тенденций в системе образования, на должном уровне все еще остается проблемой, которая требует особого внимания. Причиной этому является дефицит квалифицированных кадров, которые обладают специальными знаниями в области дефектологии, психологии, а также необходимость системного подхода в психолого-педагогическом сопровождении лиц с нарушением слуха в общеобразовательных школах.

#### *Список литературы*

1. Жигорева М.В. Педагогическое сопровождение обучающихся после кохлеарной имплантации в инклюзии / М.В. Жигорева, С.А. Кузьмина, Л.А. Пантелеева // Евразийский Союз Ученых. – 2020. – С. 14–17. EDN MMSRXG. DOI 10.31618/ESU.2413-9335.2020.5.70.558
2. Королева И.В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых: учеб. пособие / И.В. Королева. – СПб.: Каро, 2009. – 192 с. EDN RYRZWT
3. Неборачко Е.А. Особенности вербального коммуникативного взаимодействия кохлеарно имплантированных младших школьников с нормативно развивающимися ровесниками / Е.А. Неборачко // Вестник науки. – 2023. – №8(65). – С. 13–20 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-verbalnogo-kommunikativnogo-vzaimodeystviya-kohlearno-implantirovannyh-mladshih-shkolnikov-s-normativno> (дата обращения: 19.11.2025). EDN YLIFSL
4. Распоряжение Минпросвещения России «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» от 09.09.2019 №Р-93 // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=333385#LWqgS3V0aW5HFJa01> (дата обращения: 18.11.2025).

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИКА СИСТЕМНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

**Аннотация:** в статье отражены результаты исследования эффективности системного подхода в рамках коррекционной работы по формированию произвольного внимания у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями слуха. Анализируются специфические трудности, связанные со спецификой развития. Предлагается комплексная система коррекционной работы, включающая создание специальных психолого-педагогических условий, взаимодействие с педагогами и родителями, а также использование игровых методов. Отмечается необходимость системного подхода, интегрирующего развитие внимания с коррекцией других высших психических функций для обеспечения образовательной интеграции детей.

**Ключевые слова:** обучающиеся младшего школьного возраста с нарушениями, произвольное внимание, системный подход, коррекционно-развивающая работа.

Внимание относится к числу высших психических функций, без участия которой не может быть осуществлена ни одна другая психическая функция. Внимание человека определяется структурой его деятельности, отражает ее протекание и служит механизмом ее контроля. Произвольное внимание позволяет сознательно направлять и удерживать внимание на определенном объекте или деятельности, что особенно важно для эффективного усвоения учебного материала. Однако процесс формирования произвольного внимания у обучающихся с нарушениями слуха сопряжен с рядом специфических трудностей, обусловленных сенсорным дефицитом [2].

В специальной психологии и педагогике научные исследования советских ученых (Р.М. Боскис, Т.А. Власова, Л.С. Выготский, А.П. Гозова, В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф) показали, что поражение слухового анализатора не является изолированным процессом. Оно во всех случаях отражается на развитии всей познавательной деятельности детей с нарушениями слуха [1]. Это дает основание говорить о существовании определенных особенностей формирования произвольного внимания у обучающихся с нарушениями слуха. Развитие произвольного внимания осуществляется путем целенаправленных упражнений и методик, направленных на повышение концентрации и устойчивости внимания у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха. Многие дети данной категории с трудом удерживают внимание на задании длительное время, что сказывается на их учебных достижениях и взаимодействии с учебным материалом [3].

Опираясь на теоретические аспекты и практический опыт в работе с детьми с нарушениями слуха, мы провели исследование с целью выявления особенностей сформированности произвольного внимания, разработки и апробации программы коррекционной работы по формированию произвольного внимания у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями слуха. Выборку составили обучающиеся ГКОУ школы-интерната г. Краснодара в возрасте 9–10 лет в количестве 16 человек (4 девочки и 12 мальчиков), осваивающие, согласно рекомендациям психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), адаптированную основную общеобразовательную программу для глухих обучающихся (ФГОС НОО ОВЗ, вариант 1.2).

Методическое обеспечение диагностики сформированности произвольного внимания составили следующие методики: «Таблица Шульте», «Пьерона-Рузера», «Корректирующая проба Б.Б. Бурдона».

Проведенное экспериментальное исследование позволило выявить комплекс характерных особенностей сформированности произвольного внимания у младших школьников с нарушениями слуха. Согласно полученным данным, у данной категории обучающихся наблюдается системное недоразвитие основных компонентов произвольного внимания, включая устойчивость, концентрацию, переключаемость и объем.

Исходя из вышесказанного, одной из основных задач педагога-психолога и учителя-дефектолога в работе с детьми младшего школьного возраста с нарушениями слуха является формирование произвольного внимания как одного из основных компонентов учебной деятельности, отвечающего за способность сосредотачиваться на учебных задачах и эффективно выполнять их. Эффективным инструментом при работе в данном направлении, на наш взгляд, является модель коррекционно-развивающей работы по формированию произвольного внимания, основанная на системном подходе и включающие создание оптимальных психолого-педагогических условий, которые предполагают:

- организацию рабочего пространства с созданием зон минимальной отвлекаемости (использование разделителей и маркеров пространства с оптимальным освещением и цветовым решением);

– соблюдение режимных моментов через чередование видов деятельности (дозирование учебной нагрузки, своевременные паузы для отдыха);

– применение системы поощрений, включающую немедленное подкрепление успехов, визуальное отображение достижений и позитивную обратную связь.

Модель включает три блока работы, которые базируются на взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса. Первый блок – это работа с педагогами. Акцент делается на обучении приемам поддержки внимания на уроках, совместном планировании коррекционных мероприятий, обмене информацией о динамике развития. Второй блок – работа с родителями. Сотрудничество с родителями строится на следовании методам классической методологии, которые включают консультирование по созданию развивающей среды дома, обучение игровым методам развития внимания, информирование об особенностях развития ребенка.

И наконец, третий блок – это определение содержания коррекционно-развивающей работы с детьми и ее реализации. Структура работы предусматривает сочетание разных видов деятельности: познавательной, двигательной, продуктивной, коммуникативной, в процессе которых и решаются задачи формирования у обучающихся внимания.

Основными формами организации работы с детьми являются игры и упражнения. Эти виды деятельности в младшем школьном возрасте у обучающихся с нарушениями слуха создают наиболее благоприятные условия для психического и личностного развития ребенка. Помимо заданий, развивающих различные составляющие внимания, также необходимо включение заданий по: совершенствованию мнемических процессов, развитию мышления и интеллектуальной гибкости, формированию регуляторной функции и волевой сферы, развитию сенсомоторной координации и пространственных представлений, стимуляции речевого и смыслового развития. Направления работы не изолированы, а тесно взаимосвязаны на каждом занятии. Такой подход наиболее эффективен для коррекции и развития произвольного внимания у детей с нарушениями слуха, так как воздействует на всю структуру дефицитарных функций [4].

Содержательный компонент коррекционной работы, апробированной нами в период с ноября 2024 года по апрель 2025 года, был ориентирован на проектирование коррекционной программы по формированию основных элементов внимания. Цель контрольного этапа исследования – определение эффективности составленной и реализованной нами коррекционной работы.

Сравнительный анализ результатов диагностики уровня произвольного внимания у обучающихся с нарушениями слуха на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показал значительные отличия в показателях. Необходимо отметить, что после проведения коррекционной работы обнаруживается существенная динамика в развитии произвольного внимания. Заметна следующая тенденция – снижение процента показателей с низким уровнем сформированности произвольного внимания и рост процента среднего и высокого показателей. Опираясь на анализ полученных результатов, мы можем говорить о том, что проведенная нами коррекционная работа по формированию произвольного внимания у младших школьников с нарушениями слуха эффективна.

Таким образом, результаты проведенного исследования теоретически подтверждают, что системный подход, используемый педагогом в коррекционной работе с младшим школьником с нарушениями слуха, играет ключевую роль в формировании произвольного внимания. Эффективность работы оценивается по комплексной положительной динамике: в развитии внимания (рост концентрации, снижение ошибок), в учебной деятельности (повышение успеваемости и самостоятельности) и в социально-коммуникативной сфере (улучшение взаимодействия и самоконтроля). Достижение этих результатов напрямую обусловлено применением целостного подхода, который интегрирует специальные методы, коррекцию смежных функций и создание адаптированной образовательной среды.

#### *Список литературы*

1. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис. – М.: Владос, 2023. – 240 с.
2. Зайцева М.А. Динамика развития свойств внимания у глухих младших школьников в процессе коррекционно-развивающей работы / М.А. Зайцева // Специальное образование. – 2020. – №3(59). – С. 58–70.
3. Михаленкова И.А. Практикум по психологии детей с нарушением слуха / И.А. Михаленкова. – СПб.: Речь, 2006. – 96 с.
4. Перевертайлова В.В. Игровые технологии в коррекции нарушений внимания у младших школьников с ОВЗ: монография / В.В. Перевертайлова, А.П. Селитухина. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – 187 с.



Филиппова Светлана Анатольевна

канд. психол. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Тульский государственный  
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»  
г. Тула, Тульская область

## РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация:** в статье акцентирование внимание на проблеме влияния личностных особенностей специалиста сферы образования на безопасность образовательной среды. Показаны механизмы формирования ощущения базовой безопасности в онтогенезе, развития личностных ресурсов (стрессоустойчивость, гибкость, критическое мышление, жизнестойкость, резилентность). Описаны инструменты развития личностных ресурсов специалистов сферы образования в рамках когнитивно-поведенческого подхода. В предложенных инструментах обобщен опыт работы по развитию личностных ресурсов специалистов сферы образования, реализованной в рамках госзадания.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность, самопомощь, личностные ресурсы, образование.

Статья опубликована из средств соглашения на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) №073-00065-25-01 от 18.03.2025 года, заключенным с Минпросвещения России.

Одной из ключевых проблем сферы образования является проблема обеспечения безопасности образовательной среды. Эти вопросы решаются на разных уровнях, включающих обеспечение физическую, эмоциональную, когнитивную, социальную, культурную, информационную, психологическую, устойчивость личности, идентичность. Психологическая безопасность личности – это состояние защищенности психики от воздействий информационной среды, угрожающей жизненно важным интересам, обеспечивающее целостность и устойчивость личности. Состояние, при котором человек ощущает защиту от угроз своему статусу, самооценке, установкам, мнениям, ценностям и мировоззрению, имея ресурсы для их защиты. Психологическая безопасность, наряду с физической, является одной из базовых потребностей человека, которая актуализируется в первые дни жизни ребенка. На первых этапах онтогенеза формируется первичная привязанность (0–6 месяцев) посредством физической близости и эмоциональной связи с матерью [1]. В период с полугодия до 2-х лет – за счет установления надежных отношений с родителями и ближайшими взрослыми [2]. С 2-х лет – в процессе развития автономии и независимости посредством самостоятельного познания мира.

Далее процесс развития сопровождается опытом преодоления стрессовых ситуаций и, по определению Г. Селье, вызывает дистрессовые (дезадаптивные) или эустрессовые (адаптивные) реакции. В случае невозможности преодолеть систематическое воздействие стрессового фактора формируется симптомокомплекс проявлений, названный М. Селигманом выученной беспомощностью [4; 6]. В случае успешного преодоления стресса – проявления жизнестойкости, повышающие уровень психологического благополучия и адаптивность (вовлеченность, контроль, принятие риска); к этому же результату приводит опыт преодоления травматических переживаний и событий, именуемый посттравматическим ростом [5]. Таким образом, при неблагоприятном сценарии ощущение базовой безопасности личности фрустрируется, снижая показатели психологического благополучия и адаптивности; в случае позитивного опыта преодоления стрессовых событий формируются качества личности, способствующие поддержанию безопасной картины мира (стрессоустойчивость, гибкость, критическое мышление, жизнестойкость, резилентность) [3].

Личностные ресурсы формируются под влиянием опыта и обучения и проявляются в:

- ценностях, установках, убеждениях: они определяют, как человек воспринимает себя, других и окружающий мир;
- восприятии ситуаций, себя, других: восприятие влияет на поведение и эмоциональные реакции;
- поведении и эмоциональных реакциях.

Картина мира и личностный профиль специалиста сферы образования являются теми инструментами, при помощи которых он воздействует на личность учащегося, помогая ему строить безопасную картину мира, приобретая опыт преодоления стрессовых ситуаций. В случае личностных дефицитов специалиста (пессимизм, личностная ригидность, стереотипность мышления, инфантильность, низкий порог возникновения тревоги и самозащитных реакций) – воздействие на личностный рост и развитие учащихся будет скорее отрицательным.

Личностный рост, наряду с развитие прочих профессиональных компетенций продолжает весь период карьеры. В сфере развития личностных ресурсов предполагается:

- развитие стрессоустойчивости личности, способности справляться с стрессом и восстанавливаться после него;
- развитие гибкости мышления, способности адаптироваться к изменениям и рассматривать ситуации с разных точек зрения;

- развитие критического мышления, способности анализировать информацию и принимать обоснованные решения, преодолевать когнитивные искажения;
- развитие жизнестойкости, способности преодолевать трудности, восстанавливаться после неудач, переосмысливать и использовать негативный опыт.

Эффективными инструментами развития личностных ресурсов являются инструменты самопомощи когнитивно-поведенческого подхода.

Психологическая самопомощь включает в себя:

- обучение самонаблюдению: осознание своих мыслей, эмоций и поведения;
- обучение критической саморефлексии: выявление дисфункциональных способов самооценочной деятельности, развитие гибкой, ситуативной, рациональной самооценки;
- обучение навыкам самоподкрепления и самоинструментирования: самоуправление эмоциональными состоянием и поведением;
- обучение самоподдержке: развитие эго-функции, умения полагаться на себя.

КПТ-специалисты используют различные техники для изменения дезадаптивных убеждений и поведения:

- когнитивная переоценка: изменение восприятия ситуации;
- работа с эмоциями: идентификация, шкалирование и изменение эмоций;
- прояснение потребностей: определение своих потребностей и способов их удовлетворения;
- самоанализ: анализ своих мыслей и поведения для выявления дисфункциональных убеждений;
- контрагументация: замена дезадаптивных убеждений на адаптивные.

Психологическая безопасность играет ключевую роль в развитии и функционировании личности. Её поддержание зависит от гармоничного сочетания всех компонентов, начиная от физической безопасности и заканчивая стабильностью личности и её способностью противостоять внешним угрозам. Личностные ресурсы специалиста сферы образования играют ключевую роль в обеспечении безопасности образовательной среды и развитии личности учащихся. Когнитивно-поведенческая терапия является эффективным инструментом для развития личностных ресурсов. Она помогает человеку осознать свои мысли, эмоции и поведение, а также изменить их для повышения адаптивных возможностей.

#### **Список литературы**

1. Bowlby J. Attachment / J. Bowlby. – New York: Basic Books, 1969.
2. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери / Д.В. Винникотт. – М.: Класс, 2013.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: Издательство Московского университета, 1984.
4. Селигман М. Как научиться оптимизму: измените взгляд на мир и свою жизнь / М. Селигман. – М.: Альпина Паблишер, 2018.
5. Холл З. Последствия сексуальных и психологических травм детства / З. Холл // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. №5. – С. 118–129.
6. Циринг Д.А. Исследование жизнестойкости у беспомощных и самостоятельных подростков / Д.А. Циринг // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – С. 336–342.

**Фролова Екатерина Михайловна**

бакалавр, учитель-дефектолог  
ГОУ ТО «Тульский областной центр образования»  
магистрант  
ФГБОУ ВО «Тульский государственный  
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»  
г. Тула, Тульская область

**Кацера Анжелика Александровна**

канд. психол. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Тульский государственный  
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»  
г. Тула, Тульская область

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ ПО ВОПРОСАМ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Представлена система сопровождения, направленная на формирование социальной компетентности через организацию практико-ориентированной деятельности и активное вовлечение родителей в коррекционно-развивающий процесс.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, интеллектуальные нарушения, младшие школьники, социальное взаимодействие, социальная компетентность.

Социальное взаимодействие представляет собой фундаментальную основу успешной адаптации и интеграции в общество детей с интеллектуальными нарушениями. Для младших школьников дан-

ной категории процесс установления социальных контактов сопровождается существенными трудностями, обусловленными особенностями их психофизического развития. Недостаточная сформированность коммуникативных навыков, ограниченность социального опыта и слабость регуляторных процессов создают серьезные препятствия для построения полноценных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми [4].

Семья как первичный институт социализации играет определяющую роль в формировании социального опыта ребёнка [3]. Это обуславливает необходимость организации системного психолого-педагогического сопровождения семьи, направленного на повышение ее педагогической грамотности и формирование практических навыков поддержки социального развития ребенка.

Теоретические основы. Современный подход к психолого-педагогическому сопровождению семьи основывается на принципах гуманистической педагогики и субъект-субъектного взаимодействия.

Значимым теоретическим основанием для организации сопровождения семьи выступает концепция социального развития, которая подчеркивает важность социального взаимодействия как источника психического развития. Для детей с интеллектуальными нарушениями создание специально организованной социальной среды приобретает особую значимость [6].

Теория социального научения вносит существенный вклад в понимание процессов формирования социального поведения. Данное положение имеет важное практическое значение для организации работы с семьей, поскольку родители могут сознательно демонстрировать желательные формы социального поведения, создавать ситуации для наблюдения и подражания. Экосистемный подход рассматривает развитие ребенка в контексте взаимосвязанных социальных систем. Этот подход подчеркивает важность работы не только с самим ребенком, но и с его ближайшим окружением, в первую очередь с семьей [5].

Результаты исследования. В эксперименте на базе одной из специализированных школ г. Тулы принимали участие дети с умственной отсталостью, обучающиеся по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1). В процессе диагностики использовались: «Методика выявления коммуникативных склонностей учащихся» (Р.В. Овчарова); «Методика «Что такое хорошо и что такое плохо» (Н.В. Кулешова); «Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман); «Методика «Сюжетные картинки» (Р.Р. Калинина).

Содержание коррекционно-развивающей работы. Основным содержанием коррекционно-развивающих мероприятий стало создание структурированных ситуаций социального взаимодействия, моделирующих реальный опыт. Были смоделированы разнообразные социальные контексты, позволяющие детям осваивать нормы и правила поведения. В условиях совместной продуктивной деятельности со сверстниками, родителями, педагогом, дети учились планировать общие действия, распределять функции и оказывать взаимопомощь. В ситуациях, требующих следования четким алгоритмам и правилам, формировались дисциплина и произвольность поведения. Моделирование социальных ситуаций способствовало усвоению культурных норм и этикета общения. Совместные усилия на таких занятиях специалистов и родителей, регулярное закрепление полученных навыков в привычных жизненных обстоятельствах гарантируют комплексный подход и достижение значимых результатов в социализации ребёнка [1; 2].

Оценки эффективности коррекционно-развивающей работы. Констатирующие и контрольные результаты диагностики были проанализированы: Потребностно-мотивационный компонент: высокий уровень социальной мотивации вырос с 20% до 30%, средний поднялся с 40% до 50%, а низкий снизился с 40% до 20%. Когнитивный компонент: появился небольшой процент детей с высоким уровнем нравственного сознания (10%), средний остался неизменным (40%), а низкий немного уменьшился (до 50%). Поведенческий компонент: высокоразвитый навык сотрудничества стабилизировался на отметке 10%, средний вырос с 20% до 50%, низкий сократился с 70% до 40%. Аксиологический компонент: повысилась значимость социального взаимодействия: высокий уровень удвоился (соответственно 10% → 20%), средний вырос с 40% до 60%, низкий уменьшился с 50% до 20%.

Это свидетельствует о высокой эффективности предлагаемой системы психолого-педагогического сопровождения, включающей дифференцированный подход к каждому ребёнку.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение семьи по вопросам социального взаимодействия младших школьников с интеллектуальными нарушениями предусматривает комплексный подход, учитывающий индивидуальные потребности ребёнка и ресурсы семьи. Следует подчеркнуть значимость создания комфортной развивающей среды, активного участия родителей и регулярного закрепления навыков в привычных жизненных обстоятельствах. Подобная стратегия способствует достижению устойчивого эффекта в социальной адаптации ребёнка и облегчает его подготовку к самостоятельной жизни в будущем.

#### *Список литературы*

1. Байбакова Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с особенностями интеллектуального развития / Т.В. Байбакова // Образование и наука. – 2023. – №1. – С. 102–110.
2. Боровикова Л.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с умственной отсталостью / Л.В. Боровикова // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – №4. – С. 115–124.

3. Кадырова Л.Р. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченной возможностью здоровья / Л.Р. Кадырова // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – №3. – С. 73–80.
4. Кацера А.А. Теоретико-методологические предпосылки изучения особенностей социального взаимодействия младших школьников с умственной отсталостью / А.А. Кацера, Е.М. Фролова // Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее: сб. ст. – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2025. – С. 78–81. EDN WFINZG
5. Мовина О.В. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с интеллектуальными нарушениями / О.В. Мовина // Научный журнал КубГАУ. – 2015. – №112. – С. 1–15.
6. Шаповал И.А. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью / И.А. Шаповал // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2017. – №1. – С. 32–41.

*Цуман Юлия Дмитриевна*

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## **КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРОФИЛАКТИКЕ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: АРТ-ТЕРАПИЯ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ РЕСУРСЫ**

***Аннотация:** в статье рассматривается вопрос возможности профилактики тревожности младших школьников средствами арт-терапии с включением цифровых ресурсов. Описаны психологические условия, влияющие на эффективность арт-терапевтических программ, а также разработана ориентировочная программа. Представлен интерактивный цифровой ресурс, позволяющий детям самостоятельно регулировать эмоциональное состояние.*

***Ключевые слова:** арт-терапия, профилактика тревожности, цифровые технологии, младшие школьники, эмоциональная регуляция.*

В последние годы проблема повышенной тревожности у младших школьников приобретает особую значимость. Современные тенденции в системе образования характеризуются ростом академической нагрузки, увеличением количества и сложности учебных предметов, а также усилением роли оценки как индикатора успеха и будущих возможностей ребёнка. Подобные факторы создают значительное эмоциональное давление, провоцируя у детей состояние напряжённости, неуверенности и страха неудачи. Тревожность младших школьников проявляется в снижении учебной мотивации, трудностях концентрации внимания, неустойчивости самооценки и повышенной чувствительности к неудачам. При отсутствии своевременной психологической поддержки данные проявления могут закрепляться и переходить в состояние хронического эмоционального напряжения, повышая риск формирования школьной дезадаптации и эмоционального выгорания.

Соответственно поиск эффективных средств профилактики тревожности на ранних этапах школьного обучения становится одной из приоритетных задач психолого-педагогической практики. Одним из наиболее результативных направлений в работе с тревожными детьми признана арт-терапия – метод, основанный на использовании творческой деятельности как инструмента эмоциональной регуляции и саморазвития.

Арт-терапия (от английского art-therapy – терапия искусством) – направление в психотерапии и психологической коррекции, основанное на искусстве и творчестве. В лечебной и психокоррекционной практике рассматривается как совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства в своеобразной символической форме, позволяющих с помощью стимулирования художественно-творческих проявлений осуществить коррекцию нарушений психосоматических, психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии [6].

Однако, несмотря на то что арт-терапия признана эффективным направлением в снижении тревожности и широко применяется в психолого-педагогической практике, её воздействие не носит универсального характера. Эффективность её использования во многом зависит от сочетания множества факторов, определяющих успешность профилактического или коррекционного процесса. На результат влияют личностные и эмоциональные особенности ребёнка, его готовность к взаимодействию и самовыражению, а также профессиональная компетентность специалиста, создающего терапевтическое пространство. Если данные условия не соблюдаются или нарушаются принципы организации работы, то арт-терапевтический эффект может значительно ослабевать или вовсе не проявляться.

Такие условия, влияющие на результативность профилактики или коррекции тревожности младших школьников в рамках арт-терапии, можно разделить на три основные группы:

– внутренние условия связаны с личностными и эмоциональными особенностями ребёнка: уровнем его эмоционального и когнитивного развития, самооценкой, способностью к саморегуляции и взаимодействию с окружающими;

– внешние условия отражают организацию терапевтического процесса и социальную среду. К ним можно отнести создание безопасной атмосферы, профессионализм специалиста, индивидуальный подход, поддержка семьи и системность занятий;

– методические условия обеспечивают согласованность внутреннего и внешнего аспектов коррекционной работы. К ним относятся продуманная структура занятий, целенаправленность используемых техник и проведение мониторинга эмоциональной динамики [3].

С учётом обозначенных условий была разработана программа профилактики тревожности младших школьников средствами арт-терапии. Её новизна заключается в создании пространства, где каждый урок способствует развитию эмоциональной, личностной и социально-коммуникативной сфер ребёнка. Программа ориентирована на осознание и выражение чувств, укрепление уверенности, развитие эмпатии, формирование внутреннего покоя и позитивного отношения к себе. Некоторые занятия предусматривают свободу выбора материалов и техник, что поддерживает самовыражение и снижает внутреннее напряжение. Программа имеет гибкую структуру, адаптируемую под особенности группы, и включает шесть занятий по 40–45 минут, отражающих основные направления личностного развития (табл. 1).

Таблица 1

Программа профилактики тревожности у младших школьников средствами арт-терапии

Тема	Цель	Содержание (техники)
Эмоциональная палитра	осознание и выражение чувств	Колесо эмоций (барометр настроения)
Уголок гармонии	формирование внутреннего чувства покоя и личных границ	Рисунок (коллаж) с помощью различных материалов
Мир моих образов	снятие внутреннего напряжения через спонтанное творчество и фантазию	Техника пятен, каракуль (умение увидеть образ в абстрактном пятне)
Сила внутри меня	укрепление уверенности в себе и осознание личных достижений	Дерево достижений
Сердце дружбы	развитие эмпатии и коммуникативных навыков через совместное творчество	Групповая мандала
Послание себе	формирование позитивного отношения к себе и преодоление тревожности, связанной с неопределённостью	Рисунок будущему себе (с подписью)

В процессе работы важно поддерживать атмосферу эмоциональной безопасности, уважения и безоценочного принятия. Педагог поощряет инициативу, рассматривает каждого ребёнка как уникальную личность, а любое творческое проявление – как ценное. Это способствует доверию, открытости и формированию навыков саморегуляции, обеспечивая устойчивое снижение тревожности.

Учитывая интерес детей к цифровым технологиям в программу, был включён интерактивный онлайн-ресурс «Генератор спокойствия» на платформе Genially [4]. Ресурс предоставляет виртуальное пространство для самостоятельной регуляции эмоционального состояния с помощью дыхательных упражнений, аудиорелаксации, интерактивных раскрасок и небольших игр. Такой формат позволяет детям выбирать наиболее удобные для себя способы снятия напряжения и поддерживать эмоциональное равновесие в любое время, независимо от уроков.

Разработанная программа и сопутствующий цифровой ресурс прошли апробацию в реальных условиях обучения. Эксперимент проводился на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения средней школы №6 имени Д.С. Калинина с апреля 2025 года по май 2025 года. В исследовании приняли участие учащиеся 4 «И» класса, составившие экспериментальную группу (24 человека в возрасте 9–10 лет). Контрольная группа включала 29 обучающихся 4 «З» класса. Однако при проведении диагностики присутствовали не все обучающиеся, чаще всего из-за болезни.

На диагностическом этапе исследования уровня тревожности младших школьников применялась шкала явной тревожности СМАС в адаптации А.М. Прихожан [8]. Согласно полученным данным, в экспериментальной группе у 10 участников (45,5%) наблюдался нормальный уровень тревожности, у 9 человек (40,91%) – несколько повышенный, а у 3 учащихся (13,64%) – явно повышенный. Полное отсутствие тревожности зафиксировано не было.

В контрольной группе у большинства школьников (18 человек, что составляет 64,29%) был зафиксирован нормальный уровень тревожности. Незначительное превышение нормы наблюдалось у 8 участников (28,57%), а выраженная тревожность – лишь у одного ребёнка (3,57%). Ещё один учащийся не проявлял признаков тревожности вовсе, что, вероятно, связано с защитными психологическими механизмами. Случаев крайне высокого уровня тревожности не выявлено ни в одной из исследуемых групп. Итоговые показатели первичной диагностики представлены на таблице 2.

Превышений по шкале социальной желательности не зафиксировано, однако у трёх учеников экспериментальной и двух контрольной групп показатели близки к пограничным, что отражает их чувствительность к оценке и стремление соответствовать ожиданиям взрослых.

Таблица 2

Уровень тревожности младших школьников при первой диагностике по методике СМАС (адаптация А.М. Прихожан)

Уровень тревожности	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Состояние тревожности испытуемому не свойственно	0	1
Нормальный уровень тревожности	10	18
Несколько повышенная тревожность	9	8
Явно повышенная тревожность	3	1
Очень высокая тревожность	0	0

Результаты повторной диагностики по методике СМАС (адаптация А.М. Прихожан) подтвердили положительные изменения в экспериментальной группе. Нормальный уровень тревожности выявлен у большинства учащихся – 15 человек (65,22%), несколько повышенный у 7 (30,43%), а явно повышенный – лишь у одного ребёнка (4,35%). У двоих показатели находились на границе нормы и повышенных значений. Случаев отсутствия или крайне высокой тревожности не зафиксировано.

В контрольной группе нормальный уровень тревожности отмечен у 15 школьников (55,56%), у 10 (37,04%) – несколько повышенный, у 2 (7,41%) – явно повышенный. Аналогично, крайние значения тревожности отсутствовали. Превышений по шкале социальной желательности не обнаружено, хотя у одного ребёнка из экспериментальной группы наблюдалась выраженная чувствительность к оценке со стороны взрослых. Результаты повторной диагностики представлены на рисунке 2.

Таблица 3

Уровень тревожности младших школьников при повторной диагностике по методике СМАС (адаптация А.М. Прихожан)

Уровень тревожности	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Состояние тревожности испытуемому не свойственно	0	0
Нормальный уровень тревожности	15	15
Несколько повышенная тревожность	7	10
Явно повышенная тревожность	1	2
Очень высокая тревожность	0	0

Результаты повторного тестирования подтвердили положительную динамику в экспериментальной группе: число детей с нормальным уровнем тревожности возросло с 10 человек (45,50%) до 15 (65,22%), а с явно повышенной тревожностью – снизилось с 3 человек (13,64%) до 1 (4,35%). В контрольной группе, напротив, отмечено уменьшение количества учащихся с нормальными показателями (с 64,29% до 55,56%) и рост доли учащихся с повышенной тревожностью.

Таким образом, программа арт-терапевтических занятий продемонстрировала свою эффективность в снижении тревожности младших школьников. Данный результат во многом обусловлен не только использованием сочетания традиционных и цифровых арт-терапевтических методов, но и реализацией комплекса психологических условий, описанных в работе. Эти факторы способствуют снижению тревожности и делают процесс коррекции более эффективным.

#### Список литературы

- Адашкина А.А. Терапевтические возможности цифрового художественного творчества / А.А. Адашкина // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10. №4. – С. 107–116 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psyjournals.ru/>
- [jmfpr/2021/n4/Adaskina.shtml](https://jmfpr/2021/n4/Adaskina.shtml) (дата обращения: 01.11.2025). DOI 10.17759/jmfpr.2021100410. EDN TZPVXT
- Арт-терапия в условиях современных вызовов: монография / Г.В. Акименко, З.В. Боровикова, Е.В. Валиуллина [и др.]. – Кемерово: Кемеровский государственный медицинский университет, 2023. – 279 с [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/343259> (дата обращения: 01.11.2025). EDN UFPUCS
- Босов Д.В. Технология арт-терапии в социальной работе: учебное пособие для студентов программ бакалавриата и магистратуры / Д.В. Босов, Л.Ю. Беленкова. – М.: Директ-Медиа, 2022. – 277 с. EDN KTSEQX
- Генератор спокойствия: интерактивный контент // Genially [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://view.genially.com/683ed2b21e338f0a20e1f4af/>
- [interactive-content-generator-spokojstviya](https://view.genially.com/683ed2b21e338f0a20e1f4af/) (дата обращения: 01.11.2025).
- Кирюшева Э.Б. Инновационные методы коррекции тревожности у младших школьников: цифровые технологии, биоуправление и арт-терапевтические подходы / Э.Б. Кирюшева // Молодой ученый. – 2025. – №26(577). – С. 431–433 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/577/126999> (дата обращения: 01.11.2025). EDN HOCMTO

8. Колягина В.Г. Арт-терапия и арт-педагогика для дошкольников: учебно-методическое пособие / В.Г. Колягина. – 2-е изд., доп. – М.: Прометей, 2022. – 164 с [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=700953> (дата обращения: 01.11.2025).
10. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.
11. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с. EDN QXSALV

**Чернуха Алевтина Николаевна**  
студентка

**Музыка Тамара Владимировна**  
преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## ЛАГЕРНЫЙ МЕДИАЦЕНТР КАК ПРОСТРАНСТВО БЕЗОПАСНОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ УВЕРЕННОСТИ РЕБЁНКА

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема создания безопасной среды для самовыражения и укрепления уверенности у детей разного возраста в условиях детского лагеря. Анализируется работа медиациентра как педагогического и социального пространства, где дети получают возможность выразить себя через различные медиаформаты и осваивают основы медиаграмотности. В исследовании использованы методы наблюдения, анализа детских медиапродуктов и педагогического сопровождения творческих процессов. Результаты демонстрируют, что участие в медиадеятельности способствует развитию технических, коммуникативных, творческих и рефлексивных компетенций у детей разных возрастных групп, поддерживает их эмоциональную устойчивость и укрепляет самооценку.

**Ключевые слова:** медиациентр, детский лагерь, дети разного возраста, самовыражение, медиаграмотность, социализация, уверенность, педагогическое сопровождение, медиапроекты, эмоциональная устойчивость.

Создание детского медиациентра в лагере сегодня приобретает особую актуальность. Современные дети живут в медианасыщенной среде: ежедневно сталкиваются с большим объёмом информации, участвуют в онлайн-коммуникациях, создают контент и активно потребляют его. Однако большинство подростков делает это интуитивно, без понимания базовых принципов медиаграмотности, критической оценки источников, правил безопасности и этики публикаций. Лагерь, как пространство временного проживания в коллективе и оторванности от привычной цифровой рутины, предоставляет уникальные условия для формирования устойчивых навыков медиаповедения и безопасного самовыражения.

Кроме того, медиациентр становится эффективным инструментом воспитания: он объединяет детей разных возрастов, развивает чувство коллективной ответственности, улучшает коммуникативную культуру и формирует навыки XXI века – критическое мышление, креативность, сотрудничество и самопрезентацию. В отличие от школы, где время на практику ограничено, лагерная смена предлагает интенсивный режим, в котором ребёнок быстро видит результат своей работы, что укрепляет уверенность и мотивацию.

Медиациентр в лагере – это не просто клуб по интересам, а образовательное и социальное пространство, где дети учатся рассказывать свои истории, осмысленно пользоваться медиа и проверять информацию, развивают коммуникативные и творческие навыки, а вместе с ними – уверенность в себе. В условиях летней смены, где дети находятся в коллективе и свободны от привычной домашней среды, медиациентр может стать мощным инструментом личностного роста и одновременно средством безопасности их самовыражения.

Здесь дети работают с разными форматами – видео, подкастами, фоторепортажами, лагерной газетой – и быстро видят конкретный результат своей работы: выпуск новостей, короткий фильм, фотовыставка или выпуск подкаста. Наличие видимого продукта и подконтрольной публичности даёт ребёнку ощущение причастности, признания и реального достижения.

Помимо творческой составляющей, медиациентр выполняет важную образовательную функцию – он становится пространством формирования медиаграмотности и ответственного отношения к информации. Здесь дети не просто создают контент, но учатся разбираться в том, как он устроен и какие последствия несёт публикация любого материала. Под руководством наставника они осваивают основы фактчекинга: учатся отличать надёжные источники от сомнительных, анализировать происхождение сведений, проверять данные перед публикацией, сопоставлять несколько точек зрения. Особое внимание уделяется работе с личными данными и правилам цифровой безопасности: что

можно размещать в открытом доступе, как защищать свою приватность, почему важно соблюдать согласие участников съёмки.

Важным преимуществом лагерного формата является то, что все эти процессы проходят в офлайн-контексте, без давления стремительной онлайн-среды. Дети имеют возможность обсуждать созданные материалы вживую, в безопасной атмосфере, где внимание уделяется не сравнению, а совместному разбору опыта. Такая поддерживающая среда снижает риск негативного влияния социальных сетей, любого давления рейтингов и лайков, позволяя ребёнку развиваться без страха ошибиться. Эти навыки укрепляют уверенность ребёнка: подросток видит результат своих усилий, получает признание сверстников и взрослых, учится брать на себя ответственность за роль в проекте.

Медиацентр формирует у детей широкий спектр навыков, объединяя технические, социальные, творческие и эмоциональные компетенции: творческое самовыражение (написание сценариев и построение логики повествования; основы режиссуры и визуальной истории; работа над кадром, фотография, композиция, дизайн); развитие воображения, поиск собственного стиля и авторской позиции), командная работа и проектное мышление (планирование проекта от идеи до итогового продукта; распределение ролей в съёмочной группе; соблюдение сроков и ответственности за свою часть работы; взаимодействие, переговоры, умение слушать других), критическое мышление и медиаграмотность (проверка источников и анализ достоверности информации; понимание манипулятивных техник, рекламных и информационных стратегий; принятие этических решений: что можно публиковать, а что – нет; умение аргументировать свои выводы), публичная речь и презентационные навыки (выступления в кадре, работа перед камерой; подготовка и проведение интервью; озвучивание, дикторские навыки; защита проекта перед аудиторией и умение презентовать результаты), технические умения (работа с камерой или смартфоном, выбор ракурса и планов; запись звука, использование микрофонов; основы монтажа, подбор музыки, работа с изображением; хранение, сортировка и архивирование медиафайлов), эмоциональная компетентность (управление волнением перед съёмкой и публичным выступлением; принятие обратной связи и умение работать с критикой; развитие устойчивости к стрессу и уверенности в своих действиях).

Дети получают возможность выразить себя через разные медиаформаты, пробуя новые роли, раскрывая творческие способности и постепенно осознавая собственные интересы. Работа в группе формирует у них организованность и ответственность, а совместное создание проектов даёт реальный опыт коллаборации – умение слышать других, договариваться и достигать результата вместе. Освоение основ медиаграмотности становится прочным фундаментом для ответственного поведения в цифровой среде, где важно не только создавать контент, но и понимать последствия его публикации. Параллельно дети учатся уверенно держаться перед камерой, чётко выражать мысли и выступать перед аудиторией, постепенно преодолевая скованность и наращивая самооценку. Даже базовое владение техникой – работой с камерой, звуком или монтажом – делает ребёнка более самостоятельным, технологически грамотным и уверенным в своих возможностях. Всё это превращает медиацентр в пространство, где развитие личности происходит естественно и гармонично, затрагивая как медийные, так и жизненные навыки.

Роль взрослого в медиацентре – ключевая. Важно не «дирижировать», а сопровождать и фасилитировать процесс, обеспечивая безопасность и образовательный эффект.

Среди функций наставника следует выделить: направление команды, помощь в формулировании идеи и цели, создание безопасной атмосферы для экспериментов, проведение мини-уроки проверке источников, защите персональных данных и этике публикаций; объяснение технических приёмов, рабочих приёмов монтажа и съёмки, помощь ребёнку осознать прогресс и поставить новые задачи.

Опыт всероссийских детских центров, таких как ВДЦ «Орлёнок» и МДЦ «Артект», убедительно показывает: медиапроекты становятся одним из самых востребованных и увлекательных направлений детской смены. Здесь они поддерживаются масштабной инфраструктурой, профессиональными студиями и постоянными педагогическими командами, что позволяет регулярно выпускать качественный контент и обеспечивать высокий образовательный эффект.

Однако внедрение подобной медиасреды в условиях частных или небольших детских лагерей значительно сложнее: ограниченные ресурсы, временные педагогические коллективы и отсутствие специализированного оборудования требуют иной модели организации. Тем не менее, даже при минимальных возможностях – когда работа строится на смартфонах, простых монтажных программах и небольших творческих группах – медиацентр может быть успешно реализован. Главное – продуманная методика, грамотное сопровождение и акцент на образовательную ценность каждого шага медиапроцесса.

Дополнительно следует отметить, что в 2025 году на базе санатория «Янтарь» был реализован практический проект по организации детского медиацентра, охвативший три летние смены.

Для оценки уровня общей самооценки у участников медиа-центра была проведена психодиагностика с использованием опросника самооценки личности Г.Н. Казанцевой. Методика позволяет определить индивидуальный уровень самооценки (высокий, средний или низкий) через анализ отношения ребёнка к собственным качествам, достижениям и возможностям.

Опросник включает серию утверждений, каждое из которых подросток оценивает по степени согласия. Итоговый балл переводится в один из трёх уровней: высокая самооценка (адекватная уве-



ренность в своих силах); средняя самооценка (эмоциональная стабильность, но с колебаниями в зависимости от ситуации); низкая самооценка (неуверенность, склонность к самокритике, заниженное представление о себе).

Диагностика была проведена в начале работы медиа-центра, чтобы оценить исходный уровень уверенности и внутренней устойчивости детей. Полученные результаты показали следующую тенденцию. Большинство участников продемонстрировали средний уровень самооценки. Это указывает на то, что дети в целом адекватно оценивают свои возможности, однако могут испытывать сомнения в новых или публичных видах деятельности. У двух участников выявлена низкая самооценка, эти дети проявляли осторожность, стремление избегать ответственности и могли испытывать трудности в выражении себя в творческих заданиях. У одного участника была зафиксирована высокая самооценка. Он демонстрировал уверенность в собственных силах, инициативность и стремление быть лидером.

Повторное тестирование было проведено в конце смены для оценки динамики состояния участников после включения в деятельность медиа-центра: творческих проектов, интервью, репортажей, групповой работы и публичных презентаций.

Результаты показали положительную динамику личностного развития подростков: количество детей с высокой самооценкой заметно увеличилось. Задания, предполагающие совместное творчество, публичное выступление, работу с оборудованием и возможность увидеть результат своего труда, способствовали росту уверенности и позитивной самооценки.

Часть участников сохранила средний уровень самооценки, что также является благоприятным показателем эмоциональной стабильности. Случаев низкой самооценки по итогам смены не выявлено. Это свидетельствует о том, что дети, изначально имевшие заниженную самооценку, смогли укрепить чувство собственной значимости в атмосфере поддержки и творческого взаимодействия.

Проведённая диагностика по опроснику Казанцевой показала, что участие в работе медиа-центра способствует развитию уверенности, формированию позитивного образа «Я» и улучшению эмоционального самовосприятия подростков. Положительная динамика самооценки подтверждает эффективность творческого и социально-ориентированного формата лагерной деятельности.

Полученные данные подтвердили эффективность медиадеятельности как ресурса безопасного самовыражения и формирования уверенности у детей. В рамках проекта дети последовательно осваивали различные медиаформаты, пробовали себя в роли журналистов, операторов, редакторов и ведущих.

Сравнительный анализ наблюдений, проведённых в начале и в конце каждой смены, показал положительную динамику: дети стали более уверенно работать перед камерой, свободнее выражать собственное мнение, проявлять инициативу и конструктивно взаимодействовать в команде. Отмечено также развитие базовых навыков медиаграмотности – умение проверять информацию, корректно использовать личные данные, соблюдать этические нормы при публикациях.

Практика медиацентра санатория «Янтарь» подтверждает выводы статьи и демонстрирует, что системная медиасреда в лагере способствует устойчивому росту личностных, коммуникативных и социальных компетенций у детей.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что медиацентр в лагере – это эффективное сочетание творчества, образования и социальной практики. При правильной организации и педагогическом сопровождении он становится безопасной площадкой, где ребёнок пробует себя, получает поддержку и реальное признание – а это одна из самых надёжных дорог к устойчивой уверенности в себе. Подключив элементы медиаграмотности, соблюдая принципы конфиденциальности и поддержки, лагерь не только развлекает, но и даёт детям важные навыки для современной жизни.

#### **Список литературы**

1. Алексеева М.Ю. Медиаграмотность в современном образовании: проблемы и перспективы / М.Ю. Алексеева // Вестник Московского государственного университета. Серия 10. Журналистика. – 2018. – №3. – С. 115–128.
2. Григорьева Е.А. Медиацентр как фактор развития творческого потенциала учащихся / Е.А. Григорьева // Педагогика. – 2020. – №7. – С. 88–95.
3. Кулаченко М.П. Основы вожатской деятельности: учебник для вузов / М.П. Кулаченко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 585 с. – ISBN 978-5-534-20385-1 // Образовательная платформа Юрайт: сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/558051> (дата обращения: 20.11.2025).
4. Основы вожатской деятельности: учебно-методическое пособие / сост. О.В. Бородина, Л.М. Тафинцева; Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2017. – 52 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=577081> (дата обращения: 20.11.2025).

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СУБЪЕКТНОСТИ КАК О КАЧЕСТВЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

**Аннотация:** в статье рассматриваются такие понятия, как «субъект деятельности» и «субъектность», основные компоненты субъектности как качества личности, а также особенности его формирования у слабослышащих младших школьников, связанные с нарушением слуховой функции. На основе поискового метода и метода анализа психолого-педагогической литературы нами были определены рекомендации по формированию субъектности у младших школьников с нарушением слуха, которые могут быть использованы специалистами, работающими с данной категорией детей.

**Ключевые слова:** субъект, субъектность, обучающийся с нарушением слуха, младший школьный возраст.

Понятие субъекта является общепhilosophическим. Стоит отметить, что трактовка его содержания в разные исторические периоды отличалась. Например, в античной философии субъект определялся как особая форма бытия, через призму которой бытие реализовывается. В эпоху Нового времени Р. Декарт, И. Кант, Ф. Шеллинг, Г. Гегель трактовали понятие субъекта как активного преобразователя действительности, расставляя акцент на рефлексии, самосознании, сознательном контроле деятельности [9, с. 3].

С точки зрения психологии субъектность означает способность человека к осознанной регуляции собственной деятельности, к организации жизни и решению конкретных противоречий. А.Н. Леонтьев – основоположник теории деятельности в отечественной психологии – рассматривал субъект как преобразователя мира и самого себя посредством деятельности. Зрелая личность формируется тогда, когда человек оказывается способен руководствоваться смыслообразующими мотивами, то есть становится способен к саморегуляции деятельности, поведения [4, с. 30]. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что преобразование окружающего мира посредством деятельности и изменения внутреннего психического мира субъекта взаимообусловлены. С целью более полного понимания сущности понятия субъектность нам представляется необходимым обозначить ее компоненты. Е.Н. Волкова выделяет следующие составляющие субъектности как качества личности:

- активность;
- сознательность;
- способность к целеполаганию;
- возможность свободы выбора и ответственность за него;
- уникальность [3, с. 6].

В основе осознания себя как активного деятеля лежит рефлексия. Нарушение слуха влечет за собой отставание в развитии предметной деятельности и, как следствие, самосознания. Более медленные темпы развития познавательной сферы обуславливают более позднее овладение самоконтролем. По Л.С. Выготскому, первым этапом формирования регулятивной функции речи является использование ребенком эгоцентрической речи, которой он сопровождает свои действия с целью контроля. На следующем этапе она интериоризируется и становится внутренней речью, выполняющей регулятивную функцию. Следующий этап – переход к планирующей функции речи: сначала действие опережало слово, речь служила описанием действия. Затем слово начинает опережать действие, посредством речи ребенок планирует свою деятельность. По мере интериоризации речи, она все более начинает готовить предварительное решение проблемы в вербальном плане [8, с. 354]. У ребенка с нарушением слуха в связи с задержкой развития речи внутренняя речь формируется гораздо позднее, что влечет за собой отставание в развитии самоконтроля. Также необходимо отметить, что предметная деятельность ребенка формируется под указанием взрослого человека посредством слова: взрослый дает устную инструкцию, сопровождает действия словесными комментариями, вербально регулирует деятельность ребенка. Позднее, ориентируясь на заданные взрослым установки, ребенок сам начинает контролировать свою деятельность [5, с. 64]. Ребенок с нарушением слуха испытывает трудности в восприятии речи, что обуславливает более позднее развитие самоконтроля деятельности и осознания себя активным деятелем.

Одним из важных факторов, влияющих на формирование субъектности как качества личности, являются условия воспитания. В связи с обучением детей с нарушением слуха в условиях интерната формируется иждивенческий тип личности [1, с. 103]. Для них характерна пассивная жизненная позиция, ожидание помощи извне в критических ситуациях, когда требуется осознание собственной роли в решении проблемы. Социальная депривация, гиперопека со стороны педагогического кол-

лектива, отсутствие свободы выбора и жизнь по режиму приводят к формированию у ребенка отношения к себе как к несамостоятельному, неспособному решать собственные проблемы человеку. Кроме того, дети с нарушением слуха находятся на обеспечении государства, что приводит к формированию потребительской позиции [7]. В таких условиях сложнее воспитать такое качество личности, как субъектность.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами были сформированы следующие рекомендации по формированию субъектности у младших школьников с нарушением слуха:

- использовать или создавать ситуации побуждения обучающегося к активной мыслительной деятельности, самостоятельному и творческому поиску решения проблемы, создание ситуации выбора. При таком условии обучающийся будет учиться принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность, принимать на себя роль субъекта деятельности;

- в содержании каждого учебного предмета важно предусматривать не только знаниевый компонент, но и практические задания, способствующие развитию способности действовать самостоятельно;

- поддерживать устремления и интересы обучающегося для формирования свободно мыслящей и творческой личности [6, с. 138];

- развивать планирующую функцию речи посредством составления пооперационного плана деятельности на уроках по предметно-практическому обучению, составлению и выполнению инструкций, составлению заявок на необходимые материалы и инструменты, отчета о выполненной работе [2, с. 165]. Благодаря использованию данных форм развития связной речи происходит развитие речемыслительной деятельности и впоследствии осознания обучающимся себя субъектом деятельности.

Подводя итоги, необходимо отметить, что субъектность – это сложное интегративное качество личности, позволяющее человеку осознавать себя источником активности, изменений, брать на себя ответственность за свои действия. В связи с социальной и сенсорной депривациями у детей с нарушением слуха обнаруживаются сложности в осознании собственной роли в деятельности. Задача педагогов – с помощью использования обходных путей развития, опираясь на компенсаторные возможности организма обучающегося, создать обогащенную, доступную и поддерживающую среду, где он сможет максимально раскрыть свой личностный потенциал и стать подлинным субъектом своей собственной жизни.

#### *Список литературы*

1. Акинина Е.Б. Самоотношение как ведущий психолого-акмеологический компонент в структуре личности глухих и слабослышащих студентов / Е.Б. Акинина // Экономика образования. – 2015. – № 1. – С. 103–106 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-kak-veduschiy-psihologo-akmeologicheskij-komponent-v-strukture-lichnosti-gluhih-i-slaboslyshaschih-studentov> (дата обращения: 24.11.2025).
2. Быкова Л.М. Методика преподавания русского языка в школе глухих: учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.М. Быковой. – М.: Владос, 2002. – 400 с.
3. Волкова Е.Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.Н. Волкова. – М., 1992. – 20 с. EDN ZKNKYR
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 352 с.
5. Осина А.С. Особенности развития предметной деятельности детей раннего возраста / А.С. Осина // Педагогический форум. – 2024. – № 14. – С. 64–66 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-predmetnoy-deyatelnosti-detej-rannego-vozrasta> (дата обращения: 24.11.2025). EDN XQMTQR
6. Речицкая Е.Г. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Багрова; под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: Владос, 2004. – 655 с.
7. Романова Е.А. Причины возникновения иждивенческой позиции детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в условиях учреждения интернатного типа / Е.А. Романова // Студенческий научный форум: материалы XIV Междунар. студ. науч. конф. – 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018030736> (дата обращения: 24.11.2025).
8. Савина Е.А. Проблема произвольной регуляции в трудах Л.С. Выготского / Е.А. Савина, Г.Д. Кириллова // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – №2. – С. 352–357 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-proizvolnoy-regulyatsii-v-trudah-l-s-vygotskogo> (дата обращения: 24.11.2025). EDN YICYLP
9. Хисамбеев Ш.Р. Проблема субъектности в философии и психологии / Ш.Р. Хисамбеев // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. №39. – С. 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 24.11.2025). EDN TWHLYB

# МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРАКТИКИ И ОПЫТ В ОБРАЗОВАНИИ

*Белоцерковская Снежанна Владимировна*

магистр, преподаватель  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

*Иютин Денис Александрович*

преподаватель  
ГБПОУ КК «Пашковский сельскохозяйственный колледж»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151937

## ПРОБЛЕМАТИКА БЕСКОНТРОЛЬНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СМАРТФОНОВ У МОЛОДЁЖИ В ВОЗРАСТЕ 16–19 ЛЕТ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ (НА БАЗЕ ГБПОУ КК «ПАШКОВСКИЙ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЙ КОЛЛЕДЖ»)

*Аннотация:* в статье представлена работа со студентами среднего профессионального образования с начала учебного года на внимательность, сосредоточенность на парах, понимание материала, а также способность к запоминанию при условии полного запрета со стороны преподавателя использования смартфонов на учебных занятиях и переменах с учётом концепции здоровьесберегающих технологий. Даны актуальные исследования, относящиеся к указанной теме. Для нивелирования негативного воздействия использования смартфонов на базе учебного заведения применялись здоровьесберегающие технологии, а именно: периодические краткие физкультурзанятия, «пятиминутки», которые позволяли «перезагрузить» студентов и продолжить обучение. Комплексная и системная работа с учётом концепции здоровьесберегающих технологий привела к положительным сдвигам в их обучении, общем самочувствии и настроении.

*Ключевые слова:* здоровьесберегающие технологии, здоровье обучающихся, подростковый возраст, культура здоровья, оздоровительная гимнастика, повышение мотивации студентов, цифровая свобода, цифровая трансформация, неконтролируемое электромагнитное облучение, вред смартфонов, неконтролируемое использование смартфонов, физкультурзанятия, пятиминутка, физкультурминутка.

После развала Советского Союза в России начали проходить реформы образования. Были практически ликвидированы наработки старой советской школы, как в плане учебного материала, так и в отношении здоровья обучающихся. Кроме этого, наступление цифровой эры в обучении привело к тому, что современная школа редко обходится без планшетов, смартфонов, экранов проекторов, всё меньше времени оставляя на бумажные книги, отдавая предпочтение аудиокнигам и видеороликам с кратким содержанием учебного материала. Уменьшение уроков физической культуры, нехватка специалистов в школах и колледжах, которые должны формировать осознанное отношение к своему здоровью у подрастающего поколения, постоянные эксперименты с системой образования, общая нервозность общества в связи с неопределённостью своего будущего – всё это не способствует формированию здорового поколения. По данным специалистов, около 90% детей к окончанию школы уже имеют отклонения в физическом и психическом здоровье. 30–35% детей, поступающих в школу, уже имеют хронические заболевания. За годы обучения в 5 раз вырастает число нарушений зрения и осанки, в 4 раза увеличивается количество нарушений психического здоровья, в 3 раза становится больше детей с заболеванием органов пищеварения [9]. В последнее время, примерно с 2020 года, начиная с «ковидных» времён, доля здоровых детей стремительно уменьшается. В особенности это затронуло детей старшего школьного возраста – подростков и юношей.

С чем связана эта динамика? В качестве предположения, авторами выдвинута версия о связи регулярного использования электронных устройств обучающимися и ухудшением их здоровья, а также отсутствие на занятиях здоровьесберегающих технологий. Так как период бурного развития смартфонов и негативная динамика здоровья детей и подростков происходят в одно и то же время высока вероятность, что эти данные связаны между собой.

С одной стороны, существуют работы российских и зарубежных учёных, которые не видят последствий постоянного использования электронных устройств для здоровья учащихся, а именно смартфонов, в образовательном процессе учебного заведения, констатируя, что «Смартфоны – неотъемлемый элемент школьной повседневности, и это в том числе вызвано требованиями взрослых» [13].

С другой стороны, есть много исследований, которые явно показывают негативный опыт при бесконтрольном использовании смартфонов, и других электронных устройств в образовании, которые после «цифровой эры» уже заменяют бумажные книги.

Так, например, Комиссия по расследованию влияния социальных сетей на детей Французского национального собрания предлагает запретить социальные сети для детей до 15 лет, ввести цифровой комендантский час для подростков от 15 до 18 лет и «навечно запретить» мобильные телефоны в школе [4]. Доклад был представлен 11 сентября 2025 года. Запрет доступа к социальным сетям для несовершеннолетних в возрасте до 15 лет – за исключением простых сообщений – должен быть на уровне Европейского Союза. Цифровой комендантский час с 22:00 до 8:00 должен исключить ночное использование социальных сетей – в этом контексте депутаты Франции упоминали не только детей, но и запрет для пожилых людей... Также рекомендуется тотальный запрет для всех несовершеннолетних к 2028 году, если социальные сети не изменят алгоритмы работы, которые имеют огромную силу и вгоняют детей в «спираль вредного содержания».

В конце доклада депутаты подчёркивают вредное воздействие экранов на мозг маленьких детей и предлагает термин «преступления цифровой халатности», ответственность за которую несут родители. При этом для родителей предполагается даже штраф, если они не будут соблюдать правила «цифровой гигиены» для своих детей.

Председатель комиссии Лор Миллер (Together for the Republic) считает, что этот доклад имеет два призыва: во-первых, «массовая осведомлённость, чтобы все понимали огромную проблему защиты нашей молодёжи в Интернете»; во-вторых, «преобразование рекомендаций в политические акты как можно быстрее».

Другое исследование говорит о том, что экраны смартфонов и планшетов перед сном являются одним из ведущих факторов роста вероятности сердечных приступов, инсультов и сердечной недостаточности. Крупнейшее в мире исследование опубликовано в JAMA Network Open и связывает воздействие интенсивного света ночью со здоровьем сердечно-сосудистой системы.

Подвергшиеся ночью воздействию яркого источника света люди гораздо чаще имеют проблемы с сердцем: вероятность сердечной недостаточности на 56% выше и вероятность сердечного приступа на 47% выше, чем у тех, кто следует ночным природным привычкам быть в темноте. Женщины особенно уязвимы к воздействию светового воздействия ночью.

Используя наручные датчики, исследователи получали данные 13 миллионов часов световой экспозиции с носимых устройств 89 000 человек в Великобритании в течение 9,5 лет. Это гораздо более точная оценка персональной экспозиции, чем в предыдущих исследованиях, когда оценивали влияние на здоровье только уровня светового загрязнения окружающей среды.

Раньше считалось, что проблема избыточного ночного освещения касается прежде всего людей, живущих в ярко освещённых городах, как Нью-Йорк или Москва, а также работающих в ночную смену. Учёт персональной экспозиции показал, что теперь велика роль ночных экранов в спальне и вредных привычек, связанных с их использованием, как прокрутка ленты смартфона в постели или засыпание с включённым телевизором. Следует также исключить привычку засыпать с включённым светом в спальне.

Болезни сердца являются основной причиной смерти во всем мире – несмотря на миллиарды, который тратятся на профилактику, лечение, фитнес и здоровое питание. Опираясь на данные, авторы делают вывод, что необходимо решать проблему ночного света наряду с другими факторами риска для здоровья сердечно-сосудистой системы, как плохое питание, отсутствие физических упражнений или курение [3].

Также в своём наблюдении за студентами на лекциях мы обнаружили, что существуют серьёзные проблемы с концентрацией внимания, запоминанием или принятием решений обучающимися.

Информация об этих проблемах находится под пристальным вниманием учёных, например, по данным журнала *Neurology* [2] распространённость «когнитивной инвалидности» молодых людей в возрасте от 18 до 39 лет в США удвоилась за период между 2013 и 2023 годами. Это серьёзные проблемы с концентрацией внимания, запоминанием или принятием решений, которые осознает сам человек и даёт в самоотчёте для опроса департаментов здравоохранения штатов в сотрудничестве с Минздравом США. Причины роста не были предметом исследования. Однако ведущий автор исследования доктор Ка-Хо Вонг, учёный в области охраны здоровья населения в Университете Юты в Солт-Лейк-Сити, считает, что для молодого поколения причина когнитивных дисфункций – накопление отрицательных эффектов цифровых технологий и «мозговой туман от длительного COVID». На рисунке 1 приведён график когнитивной инвалидности среди людей различного возраста. При этом видно, что наибольшая кривая относится к возрасту 18–39 лет, которая «пробила» кривую людей более 70 лет. См. рисунок 1.

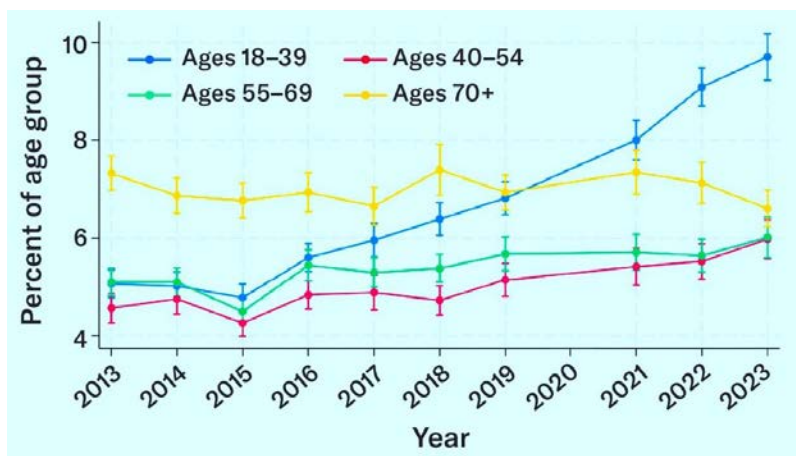


Рис. 1. Когнитивная инвалидность в зависимости от возраста исследуемых

Интересно, что женщины (девушки), как правило, более сильно зависят от мобильных телефонов по сравнению с мужчинами (юношами), преимущественно используя смартфоны для общения, чаще посвящая больше времени социальным сетям и приложениям для покупок. Анализ моделей использования смартфонов в различных демографических группах, проведён исследователями в Германии. В годичном наблюдении принимали участие 1074 человек, классифицированных по полу, возрасту, степени образования, статусу занятости и цели использования смартфона.

Женщины, молодые люди, люди с более низкой квалификацией и безработные продемонстрировали более интенсивное использование смартфонов. Лица, не занятые полный рабочий день и домохозяйки часто использовали свои смартфоны более интенсивно, особенно ночью, в основном для таких мероприятий, как игры, потоковое видео и взаимодействие в социальных сетях.

Люди, которые в основном использовали смартфоны в рабочих целях, продемонстрировали значительное сокращение использования смартфонов в нерабочее время: чем больше времени посвящается получению информации в течение дня, тем дольше они воздерживаются от использования своих смартфонов ночью.

Участники младшего возраста использовали смартфоны в основном для игры, просмотра видео и общения с друзьями. Молодые люди преимущественно взаимодействуют со своими смартфонами для общения, игр, просмотра видео и прослушивания музыки. Примечательно, что значительной проблемой среди многих молодых людей является постоянное ночное использование смартфонов, что приводит к нарушению сна.

Отмечено, что чем в более раннем возрасте люди начинают пользоваться смартфонами, тем больше их зависимость от этих устройств. Дети более образованных родителей, как правило, демонстрировали умеренное отношение к использованию смартфона.

Пожилые люди показали более низкий уровень вовлеченности в смартфоны, в первую очередь фокусируясь на чтении новостей, использовании телефона в качестве часов для напоминаний и общении со сверстниками традиционным телефонным способом.

Участники, которые часто использовали приложения для социальных сетей, чаще взаимодействуют со своими телефонами ночью. Чрезмерное взаимодействие с социальными сетями было связано со значительными психологическими рисками, включая повышенную тревогу, повышенную уязвимость к депрессии и снижением общего благосостояния.

Использование смартфона поздно ночью, перед сном, может привести к нарушениям сна, что приводит к снижению качества сна и усталости в дневное время. Неблагоприятный для ночного сна эффект использования смартфона обусловлен задержкой быстрого сна, повышением мощности спектра электроэнцефалограммы, задержкой начала секреции мелатонина из-за радиочастот и экранного излучения (синий свет).

Тщательное изучение моделей использования мобильных телефонов и выявление их детерминантов имеют значение для содействия сознательному и безвредному для здоровья взаимодействию с этой технологией. Исследование «Модели использования смартфонов и поведение во сне в демографических группах: ретроспективное наблюдательное исследование» показало, что модели использования смартфонов в значительной степени связаны с демографическими факторами, такими как пол, уровень образования, статус занятости и цель использования [5].

Социальное и психологическое воздействие на детей из-за неконтролируемого использования смартфонов ещё как-то можно сгладить, но воздействие из-за влияния электромагнитного поля радиочастот нетепловой интенсивности уже может привести к повреждению ДНК.

Так, в новой статье «Экспрессия генов, индуцированная радиочастотным излучением» [1] профессор Генри Лай анализирует базу данных более 500 статей о генетических эффектах радиочастотного излучения и приходит к выводу о повреждении ДНК радиочастотами нетепловой интенсивности, что относится к мобильной связи на частотах 4G и особенно 5G.

Почётный профессор биоинженерии в Вашингтонском университете Генри Лай известен тем, что в 1995 году сделал открытие что импульсное микроволновое излучение низкого уровня от РЛС повреждает ДНК в мозгу подопытных крыс. А потом стало известно, что это излучение похоже на излучение «мобильников» и это привлекло внимание к теме влияния радиочастот на возникновение опухолей мозга.

Более 40 лет остаётся вопрос вопросов: каким образом низкоинтенсивные электромагнитные поля повреждают ДНК, ломая генетический аппарат? Согласно классической физике, радиочастоты не имеет достаточной квантовой энергии для прямого разрыва ковалентных связей структуры ДНК. Однако Генри Лай констатирует, что экспериментальные работы не согласуются с физической теорией и обнаруживают в различных условиях облучения повреждения ДНК, в том числе при моделировании обучения радиочастотами сотовой связи.

Профессор Лай подчёркивает, что исследования недостаточно систематизированы, хотя тема крайне важна в определении условий возникновения рака при электромагнитном облучении, особенно головного мозга. Он выделяет два приоритетных направления исследований: это участие «клеточных стрессовых реакций» и гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой оси, и, в частности, влияние на лимбическую систему. Второе направление – клеточные окислительные процессы и механизм индукции свободных радикалов под действием радиочастот.

Так как тема повреждения ДНК радиочастотами опасна для промышленности беспроводной связи, то исследование не получило широкого развития. Тем не менее, необходимость более детального исследования на данный предмет, очевидна.

Наша современная наука также говорит о прямом вреде использования смартфонов обучающимися. Результатом этого стал закон о запрете для учащихся пользоваться средствами связи во время проведения учебных занятий [12]. Использовать средства связи во время проведения учебных занятий допускается только в случае возникновения угрозы жизни или здоровью обучающихся, работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, иных экстренных случаях.

Законодатель понимает современные проблемы, относящиеся к качеству образования и на постоянной основе пытается улучшить ситуацию, вводя новые требования к образовательному и воспитательному процессу через санитарно-гигиенические нормы и правила, таких как Федеральные стандарты (в т.ч. ФГОС), СанПиН и т.д. [11]. Но современный мир меняется так быстро, что законы быстро устаревают, не успевая принести положительные изменения.

Например, по рекомендации Роспотребнадзора [10] следует:

- ограничить использования мобильных устройств связи во время учебной деятельности;
- обучать детей правилам безопасности в современной цифровой среде;
- напоминать детям о целесообразно переводить телефоны в режим «без звука» при входе в образовательную организацию (в том числе с исключением использования режима вибрации из-за возникновения фантомных вибраций);
- по возможности не брать телефон в школу или предусмотреть места хранения во время образовательного процесса;
- проводить мероприятия, направленные на воспитание культуры использования устройств мобильной связи у всех участников образовательного процесса, с использованием воспитательного потенциала совместной работы (педагогического коллектива с детьми, старшеклассников с младшими детьми) в части воспитания культуры использования устройств мобильной связи;
- использовать время перемен для общения, активного отдыха, а телефон использовать только по мере необходимости;
- исключить ношения устройства мобильной связи на шее, поясе, в карманах одежды с целью снижения негативного влияния на здоровье;
- максимально удалить телефон и другие гаджеты от головы в момент соединения и разговора, лучше использовать громкую связь и гарнитуру;
- ограничить звонки в условиях неустойчивого приёма сигнала сотовой связи (автобус, метро, поезд, автомобиль);
- размещать устройства мобильной связи на ночь на расстоянии более 2 метров от головы.

Так как это рекомендации, то в обществе их соблюдают вольно, в отличие от использования смартфонов на занятиях, так как это уже запрещено в учебном процессе и регулируется не нормативными документами школы или колледжа, а федеральным законом.

В связи с этими рекомендациями на базе учебно-спортивного комплекса ГБПОУ КК «Пашковский сельскохозяйственный колледж» с начала учебного 2025 года начат эксперимент по полному запрету смартфонов не только на занятиях, но и на переменах.

В ходе работы применялась концепция здоровьесберегающих технологий в системе среднего профессионального образования (далее – СПО), призванная стандартизировать необходимые про-

цессы и условия для возникновения психолого-педагогических условия для формирования культуры здоровья учащихся [6].

Так как, необходимые условия предполагают наличие оздоровительной инфраструктуры (зал для ЛФК, желательно бассейн, медицинский кабинет, наличие столовой или буфета), а также проведение минимума занятий, касательно здоровьесберегающей деятельности (диспансеризация, проведение дней здоровья, спортивных праздников и мероприятий, организация сдачи норм ГТО на систематической основе, приглашение родителей в качестве наблюдателей и участников, коррекция осанки и физкультурперерывы во время учебных занятий), то на лекциях мы проводили минимум занятий.

Главной задачей стало вовлечение обучающихся именно в систематические занятия, как на лекциях, так и в свободное время. Основной акцент делался на готовности учащихся чаще и самостоятельно отвлекаться от смартфона вне занятий, и сконцентрироваться на учёбе без использования смартфона на парах.

Стандартизированные процессы были следующие: периодические краткие физкультурзанятия, «пятиминутки» каждые 30–40 минут непрерывных занятий с комплексами упражнений для глаз, правильной осанки и для снятия напряжений с мышц плечевого пояса и рук. Также запрет на пользование смартфоном во время самих занятий и перерывов.

Нами введены в системные занятия три комплекса упражнений по пять упражнений в каждом. Это комплекс упражнений для глаз, комплекс упражнений для правильной осанки и для снятия напряжения с мышц плечевого пояса и рук. Ниже покажем структуру данных комплексов, которые были введены нами на занятиях.

Комплекс упражнений для глаз. Для сохранения зрения мы предлагали следующие упражнения.

1. Быстро поморгать глазами, затем закрыть глаза и посидеть спокойно, медленно считая до пяти. Так повторить 5 раз.

2. Далее крепко зажмурить глаза, считать до трёх, затем открыть глаза посмотреть вдаль, считая до пяти. Повторить 5 раз.

3. Не поворачивая головы медленно посмотреть влево, вправо, вверх и вниз 5 раз.

4. Вытянуть вперёд любую руку, посмотреть на указательный палец вытянутой руки и медленно приблизить палец к носу, при этом не отводя глаз. Так повторить 5 раз.

5. В среднем темпе проделать круговые вращательные движения глаз сначала по часовой стрелке, затем в обратном порядке. Повторить движения 5 раз. После этого посмотреть вдаль, не фокусируясь на чём-либо.

«Пятиминутка» окончена.

Следующая пятиминутка будет в виде комплекса упражнений для правильной осанки.

1. Исходное положение сидя, руки опущены вниз. В медленном темпе на счёт 1–2 наклоняем голову вперёд. На счёт 3–4 плавно наклоняем голову назад. Так повторяем 5 раз.

2. Теперь встаём рядами. Руки на поясе и в медленном темпе начинаем поворачиваться на счёт 1–2 влево, на счёт 3–4 вправо. Повторяем 6 раз.

3. Руки на поясе, поднимаем на носочках 5 раз.

4. Руками пробуем дотянуться до носочков на счёт 1–2 тянемся, 3–4 руки на поясе. Делаем 5 раз.

5. Руки на поясе. На счёт 1–2 туловище наклоняем назад, 3–4 возвращаем обратно.

Чтобы разрядить обстановку в коллективе, можно предложить учащимся покрутить бёдрами. Обычно это воспринимается всеми, как весёлое времяпрепровождение, сопровождается шутками и с хорошим настроением студенты готовы снова к обучению.

После 30–40 минут непрерывных занятий мы применяем комплекс для снятия напряжения с мышц плечевого пояса и рук.

1. Руки вытянуть вперёд, голову опустить и расслабить. Потрясти кистями рук, стараясь не задевать своих соседей. При этом медленно про себя считая до пяти.

2. Обнять себя руками, закрыть глаза и медленно считать до пяти.

3. Положение сидя, постараться свести локти рук сзади, зафиксировать в таком положении, считая медленно до пяти.

4. Сделать «лес рук», подняв все руки максимально вверх из положения сидя. Считаем до пяти.

5. Повторяем все упражнения пять раз по очереди.

Физкультминутка окончена.

Так как сейчас учебный год ещё продолжается, итоговые результаты можно будет зафиксировать лишь в конце учебного года. Но на текущий момент уже можно констатировать, что принципы выработаны верно: учащиеся всё больше привыкают к отсутствию смартфонов, меньше отвлекаются, качественнее проходят занятия.

Тем самым доказано, что большую роль в профилактике нарушений в здоровье, необходимо отводить практическим занятиям, проходящим на системной основе, с использованием здоровьесберегающих технологий.

Совершенство методов, реализуемых в учебном заведении, заинтересованность преподавателей в сохранении здоровья студентов, должны идти рука об руку с администрацией учебного заведения, а также с родителями подростков. Недостаточно одного желания ребят поддерживать здоровый образ



жизни, занимать активную позицию. Необходима помощь старшего поколения, которое своим примером, советом, созданием современной инфраструктуры способствует формированию правильного здоровьесберегающего мышления [8].

Таким образом, условие и составная часть практической реализации такого мышления является формирование культуры здоровья обучающихся, как одной из важных задач всех образовательных учреждений для повышения качества образования в целом, что уменьшит вред от бесконтрольного использования смартфонов у молодёжи в возрасте 16–19 лет.

#### *Список литературы*

1. Lai H. Radiofrequency radiation-induced gene expression / H. Lai, B.B. Levitt // *Reviews on Environmental Health*. – 2025 [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.1515/reveh-2025-0104> (date of application: 18.11.2025).
2. Wong K. Rising Cognitive Disability as a Public Health Concern Among US Adults / K. Wong, C.D. Anderson // *Neurology*. – 2025 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.neurology.org/doi/10.1212/WNL.000000000214226> (date of application: 22.11.2025).
3. Light Exposure at Night and Cardiovascular Disease Incidence // *JAMA Network Open*. – 2025 [Electronic resource]. – Access mode: <https://dx.doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2025.39031> (date of application: 20.11.2025).
4. Marchal R. Commission d'enquête TikTok: le rapport préconise l'interdiction des réseaux sociaux aux moins de 15 ans / R. Marchal, A.-Ch. Dusseaux // *La Chaîne Parlementaire*. – 2025 [Electronic resource]. – Access mode: <https://lcp.fr/actualites/commission-d-enquete-tiktok-le-rapport-preconise-l-interdiction-des-reseaux-sociaux-aux> (date of application: 15.11.2025).
5. Smartphone Usage Patterns and Sleep Behavior in Demographic Groups: Retrospective Observational Study / T. Wang, A.N. Seiger, A. Markowitz [et al.] // *JMIR*. – 2025 [Electronic resource]. – Access mode: <https://colab.ws/articles/10.2196%2F60423> (date of application: 22.11.2025).
6. Белоцерковская С.В. Здоровьесберегающие технологии в системе среднего профессионального образования (на базе государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Краснодарского края «Пашковский сельскохозяйственный колледж») / С.В. Белоцерковская, Д.А. Иютин // *Научно-практический журнал «Заметки учёного»*. – 2023. – №8. – С. 10–25.
7. Белоцерковская С.В. Повышение качества образования через изменение отношения к физической культуре и спорту студентов среднего профессионального образования (на базе ГБПОУ КК «Пашковский сельскохозяйственный колледж») / С.В. Белоцерковская, Д.А. Иютин // *Сормовские чтения – 2025: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф.* – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 102–104. EDN VESVAG
8. Казакова Т.А. Технология здоровьесбережения в образовательном учреждении / Т.А. Казакова. – М.: Чистые пруды, 2007. – 217 с.
9. Министерство здравоохранения Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minzdrav.gov.ru/> (дата обращения: 22.11.2025).
10. Методические рекомендации об использовании устройств мобильной связи в общеобразовательных организациях МР 2.4.0150-19, 01-230/13-01 // Роспотребнадзор. – 2025 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cgon.rosпотребнадзор.ru/naseleniyu/zdorovyyu-obraz-zhizni/ispolzovanie-mobilnykh-telefonov-v-shkole/> (дата обращения: 22.11.2025).
11. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 22.11.2025).
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 30.04.2021) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.06.2021) // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 22.11.2025).
13. Ярошевская С.В. Смартфоны в школьной повседневности подростков: исследование при помощи включенного наблюдения / С.В. Ярошевская, Т.А. Сысоева // *Национальный психологический журнал*. – 2023. – Т. 18. №4. – С. 177–187 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0415> (дата обращения: 25.01.2025). EDN ZTVECF

**Бойкова Марина Борисовна**

канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

**Курдюков Борис Федорович**

д-р пед. наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет  
физической культуры, спорта и туризма»  
г. Краснодар, Краснодарский край

**Сулейменова Людмила Николаевна**

воспитатель  
МАДОУ МО г. Краснодар «Д/С №228»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **ПСИХОФИЗИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

***Аннотация:** в статье исследуется актуальная тема по исследованию психофизических предпосылок к формированию навыков учебной деятельности старших дошкольников. Рассматривая особенности детей шестилетнего возраста, можно отметить заметные изменения в формировании личности, у которой заметно выше начинает проявляться рефлексия, способности коррекции мотивов поведения, социальная значимость и чувство собственного «Я».*

***Ключевые слова:** старший дошкольный возраст, психофизические предпосылки, учебная деятельность, дошкольное образование, формирование личности.*

Дошкольный возраст – период бурного физического и психического развития ребенка и поэтому определяется как сложный и ответственный. Именно здесь закладываются и формируются основные психические свойства и качества личности, познавательные процессы и навыки деятельности. В этом возрасте дети нуждаются в помощи взрослых, которые принимают в их развитии самое деятельное участие.

Отмечая особенности старшего дошкольного возраста, В.С. Мухина говорит о том, что в этот период ребенок начинает взрослеть, ему особенно определить собственную значимость в социуме и ощутить себя личностью, которая существует в системе человеческих отношений [2]. В этом возрасте, по ее мнению, дошкольник уже начинает выстраивать межличностные отношения. В большей степени он ориентирован на взаимодействие и развитие семейных отношений. Стараются оправдать свое место среди членов своей семьи, других родственников и друзей. На основе собственного опыта выстраивает отношения со взрослыми и сверстниками. Ребенок уже обладает навыками самоконтроля. Понимает и оценивает значимость обстоятельств, в которых он находится и может определять, и контролировать собственное поведение [4].

Дошкольный период, особенно старшая возрастная группа, это прежде всего подготовка к школе. Следовательно, формирование навыков учебной деятельности, можно считать главной задачей дошкольной образовательной организации. На шестом году жизни у ребенка появляется способность ставить цели собственного поведения, которое является проявлением произвольных психических процессов, которые способствуют личностному развитию ребенка и дальнейшему продвижению собственного становления в системе общественных отношений [1].

Наблюдаемая в процессе общения со взрослым потребность признания в дальнейшем распространяется на отношения со сверстниками. Поскольку у детей дошкольного возраста игра является ведущей деятельностью участие в ней формирует чувство признания со стороны ее участников [3].

На фоне чувства признания, формируется осознание понятий – обязанности и права. Но они еще не осознают их значение в полной мере. Ребенок постигает значение этих понятий через общение со взрослыми. При этом нравственное развитие ребенка во многом зависит от степени развития у него способности соотносить свои действия с общепринятыми правилами поведения. Зарождается некая иерархия мотивов, которая придает поведению определенную направленность. Так появляется возможность оценивать, как отдельные поступки ребенка, так и его поведение в целом [4].

В старшем дошкольном возрасте дети уже осознают позитив и негатив своих поступков и поведения в целом. На основе сформировавшегося личностного сознания, по мнению специалистов, возникает так называемый кризис семилетнего возраста.

Изучению кризисов развития были посвящены работы известных отечественных психологов. Результаты исследований Д.Б. Эльконина, за развитием детей дошкольного возраста показали, что изменения психики в этом возрасте проходят по различному: резко, критически, постепенно [5].

По мнению В.С. Мухиной, вышеуказанные состояния формируются на основе обобщенных переживаний у ребенка. Однако, элементы внутренней жизни, так или иначе будут влиять на его поведение, что провоцирует возникновение негативных проявлений в поведении ребенка и его отношении к другим членам семьи [2].

Любой кризис со временем подталкивает к возникновению сложных жизненных ситуаций, отражающихся на социальном благополучии семьи. В этом случае кризис стимулирует образование нового построения межличностных связей и отношений, а также к их пересмотру. В этом случае, родители должны взять на себя роль регуляторов построения личностных отношений с акцентом на коррекцию с учетом сложившихся обстоятельств. Ребенок вступает в отношения с социумом. Общество – это совокупность людей, осуществляющих общественно полезную деятельность. У детей дошкольного возраста это желание выражается в стремлении быстрее вырасти, пойти в школу и стать взрослым.

Следует отметить, что, переходя в школу, происходит переход ребенка из одной системы отношений в другую, более социально обусловленную, где возникает ответственность за результаты учебной деятельности и поведения [4].

Старший дошкольный возраст является переходным этапом в развитии ребенка. Старшие дошкольники могут осмысливать окружающую действительность, перестают быть наивными, как прежде, становятся не всегда понятными для других, что можно объяснить дифференциацией в сознании ребенка его внутренней и внешней жизни [1].

В современной дошкольной педагогике произошел сдвиг в определении границ кризиса семи лет. Признано, что у некоторых детей имеются негативные симптомы уже в 5,5 лет. В связи с этим заговорили о кризисе 6–7 лет. Существует несколько объяснений, данному явлению, которые объясняют раннее начало кризиса. Во-первых, отмечается влияние наблюдаемых социально-экономических и культурно-политических изменений в обществе, что привело к изменению взглядов на материально-культурные ценности представления о личности. В соответствии с этим сформировался определенный образ ребенка шести лет, к которому применяются вновь образовавшиеся требования к его психофизическому развитию. Во-вторых, сравнительный анализ показал, что на данный момент, современные дети шестилетнего возраста, имеют более высокие показатели когнитивных способностей в сравнении со сверстниками 60–70-х годов рождения прошлого столетия. По мнению специалистов, ускоренное развитие когнитивных способностей является образовавшимся фактором, который послужил причиной изменения ранее принятых границ кризиса. В-третьих, шестилетний возраст характеризуется существенными изменениями и заметным ростом физиологических систем организма [4].

Главной особенностью данного возраста является наблюдаемые и начинающие свое формирование осознание своего социального «Я». Что способствует возникновению чувства собственной осознанной и обоснованной социальной позиции. В этом возрасте возникает непреодолимое желание стать скорее взрослым, занять более высокое положение среди окружающих, участвовать в жизни семьи и коллектива на уровне взрослого человека. Это снижает проявление интереса к основным видам деятельности дошкольников и все больше проявляется интерес к жизни взрослого человека и желание подражать ему.

На этом фоне меняется эмоциональная сфера ребенка и формируются новые ценности и отношения к окружающему миру. При этом, особое значение имеет оказание помощи ребенку в понимании эмоционального состояния другого человека, проявление к нему соучастия в его жизни. А это, требует от ребенка умений управлять своими эмоциями, контролировать поведение в зависимости от ситуации. То есть в этот момент особое место должно уделяться нравственному развитию, которое имеет три основных вектора.

Первый направлен на усваивание знаний, которые определяют основу морали и которые, формируют необходимые понятия нравственных норм и моральных оценок. В дальнейшем это позволяет детям понять кто такие плохие (жадные, злые и др.) и хорошие (добрые, отзывчивые и др.) люди. Также формируются способности объективной оценки и отношения к другим людям, в зависимости от их поступков и поведения (симпатия и антипатия). В это же время формируются эстетические и этические качества ребенка. Все это влияет на формирование личностных качеств ребенка и его социальное поведение. Все это вместе является интеллектом, благодаря которому образуется чувство, сопряженное с социализацией и осознанием собственного «Я» [2].

Таким образом, полученные знания, определяющие и уточняющие личностные характеристики детей данного возраста, могут быть взяты за основу для установления возрастных норм и определения уровня сформированности новообразований в личности детей старшей возрастной группы.

#### **Список литературы**

1. Гурбатова Е.Р. Формирование предпосылок учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста / Е.Р. Гурбатова // В мире научных открытий. – 2015. – №3-8(63). – С. 3596–3613. DOI 10.12731/wsd-2015-3.8-7. EDN TSEJTP
2. Мухина В.С. Детская психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / В.С. Мухина. – 2-е изд. – М.: Апрель Пресс, 1999. – 352 с.
3. Обухова Л.А. Развитие познавательной активности дошкольников / Л.А. Обухова, О.А. Попова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – №3(52). – С. 131–135. DOI 10.26456/vtspyped/2020.3.131. EDN BRKVNR

4. Тоторкулова К.А. Педагогические условия для формирования элементов учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста / К.А. Тоторкулова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-1. – С. 302–305. EDN KDEKKA

5. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 384 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=60683> (дата обращения: 25.11.2025). EDN QXRAFD

**Wang Miao**

postgraduate student

Scientific supervisor

**Tatsiana Vladislavovna Paliyeva**

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor

Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin,  
Mozyr, Republic of Belarus

DOI 10.31483/r-151440

## RECOMMENDATIONS ON THE INTERNATIONALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN BELARUSIAN UNIVERSITIES BASED ON CHINA'S CONSTRUCTIVE EXPERIENCE

**Abstract:** *this article summarizes the experience of China's higher education internationalization development and proposes specific solutions that Belarusian universities can learn from four dimensions: policy coordination, talent cultivation, scientific research cooperation, and cultural environment.*

**Keywords:** *internationalization of higher education, Chinese higher education, Belarusian higher education.*

**Ван Мяо**

аспирант

Научный руководитель

**Палиева Татьяна Владиславовна**

канд. пед. наук, доцент

УО «Мозырский государственный педагогический  
университет им. И.П. Шамякина»  
г. Мозырь, Республика Беларусь

## РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В БЕЛОРУССКИХ ВУЗАХ, ОСНОВАННЫЕ НА КОНСТРУКТИВНОМ ОПЫТЕ КИТАЯ

**Аннотация:** *в статье обобщается опыт развития интернационализации высшего образования в Китае и предлагаются конкретные решения, которые белорусские университеты могут использовать в четырех аспектах: координация политики, развитие талантов, сотрудничество в области научных исследований и культурная среда.*

**Ключевые слова:** *интернационализация высшего образования, китайское высшее образование, белорусское высшее образование.*

In recent years, the China-Belarus strategic partnership has continued to deepen, covering a wide range of areas including economy, trade, science and technology, and education. As an essential component of bilateral relations, educational cooperation has become a vital link in enhancing mutual understanding between the two countries, promoting cultural exchanges, and cultivating talents. In 2000, the two governments signed the Agreement between the People's Republic of China and the Republic of Belarus on the Mutual Recognition of Degrees and Diplomas [1], which provided legal guarantees for the mutual recognition of academic qualifications between the two countries and further promoted the flow of talents in the field of education.

With the advancement of the Belt and Road Initiative, China and Belarus have further realized the importance of educational cooperation in promoting the long-term and stable development of bilateral relations. Educational cooperation not only helps to cultivate talents with international vision and cross-cultural communication skills for both countries, but also provides strong intellectual support for in-depth cooperation in various fields. Over the past 30 years since the establishment of diplomatic relations, Belarus-China bilateral relations have continued to maintain a vigorous development trend and reached the level of All-weather Comprehensive Strategic Partnership [2]. At present, Belarusian and Chinese educational institu-

tions have signed more than 560 direct cooperation agreements, of which more than 100 were signed in the past two years [3]. For example, in 2023, representatives of 40 Chinese universities and 41 Belarusian universities jointly signed the «Agreement on the Establishment of the China-Belarus University Alliance», which aims to promote academic exchanges, joint research and student exchange programs between universities of the two countries [3]. With the joint efforts of both sides, the number of students sent to each other by China and Belarus has continued to grow. As of the latest records, Belarusian higher education institutions are hosting approximately 11,000 Chinese students, while Chinese universities have enrolled around 12,000 Belarusian students [4]. Belarus has become the second largest destination for Chinese students in the Russian-speaking region. There are 6 Confucius Institutes and 2 Confucius Classrooms in Belarus. Universities on both sides are implementing 40 joint education projects and establishing more than 10 joint scientific research institutions in accordance with the agreement [3].

According to the research we conducted [5–7], the positive experience of China's higher education internationalization was identified, which can provide valuable reference for the internationalization of higher education in other countries, including Belarus.

Most Chinese universities have established internationalized educational systems to ensure the smooth implementation of international cooperation projects. Among the universities surveyed, 26 have initiated the construction of internationalized educational systems, of which 12 have relatively complete cooperative project types, cooperative agreement contracts, and admissions and management systems. In addition, some universities have also formulated curriculum settings and teaching models (8 universities), degree awarding systems (7 universities), cooperative school selection criteria, tuition and economic management systems, and cultural and language support systems (6 universities) [5, p. 109]. The establishment of these systems provides standardized and institutionalized guarantees for the implementation of international cooperation projects, reduces risks in the cooperation process, and improves the quality and efficiency of cooperation.

In the context of international cooperation, Chinese universities are actively engaged across a diverse array of fields. Notably, the modern service industries have emerged as the most prominent area of collaboration, comprising a significant 58.06% of the total cooperation domains. These industries encompass a broad spectrum of sectors, including e-commerce, logistics technology, accounting information management, smart finance, tourism, catering, cloud computing, electronic information, automotive technical services, and marketing, among others [5, p. 108]. This shows that Chinese universities have clearly identified their own advantages and market needs when conducting international cooperation, focusing on areas with strong practicality and large market demand. At the same time, Chinese universities have also carried out cooperation in the fields of policy and finance (22.58%), high-tech (19.35%), and basic energy (16.13%), forming a diversified cooperation pattern [5, p. 108]. This diversified and focused cooperation model is conducive to giving full play to the advantages of universities in different fields and achieving in-depth co-operation with foreign partners.

Chinese universities have opened a wide variety of international training courses to meet the needs of international students and domestic students with international development needs. Among them, 15 universities offer vocational skills courses, 13 universities offer language courses (mainly Chinese teaching, including Chinese speaking, writing, singing, etc.), 10 universities offer courses on excellent traditional Chinese culture (involving the dissemination of Chinese culture through poetry, tea art, calligraphy, martial arts, etc.), 8 universities offer business management courses, and 1 university offers policy and law courses [5, p. 109]. At the same time, Chinese universities have also built a professional international training faculty team. For example, 14 universities have faculty teams in literature and linguistics (including teaching Chinese as a foreign language, international Chinese education, cross-cultural communication and understanding, etc.), 12 universities have faculty teams in professional disciplines (including natural sciences, engineering sciences, medicine, art, agriculture, business administration, etc.), and 11 universities have faculty teams in education (focusing on international curriculum design, educational technology, online education, etc.) [5, p. 109]. The rich curriculum and professional teaching staff have laid a solid foundation for the cultivation of international talents.

Chinese universities actively carry out high-level international academic exchange activities to promote academic exchanges and cooperation between teachers and students at home and abroad. The surveyed universities are engaged in several fruitful areas of international cooperation that could be emulated by Belarusian universities. These areas include organizing lectures and academic visits, hosting international academic conferences, conducting cultural and artistic exchanges, holding international seminars, implementing transnational cooperative degree programs, engaging in academic publishing and journal cooperation, participating in international research and exchange projects, and establishing international cooperative research centers and transnational cooperation networks to share information and digital resources [6, p. 52]. These activities not only broaden the academic horizons of teachers and students, but also enhance the international influence and academic reputation of universities.

Chinese universities have explored various effective approaches to expanding international education. The most notable practices include establishing international cooperation relationships and implementing international education projects, engaging in academic exchanges and cultural activities, recruiting international students, providing vocational training and internships, hiring international teachers and scholars, and conducting academic evaluation and certification [6, p. 52]. These channels cover all aspects of internation-

al education, from establishing cooperative relationships to carrying out specific educational activities, forming a comprehensive and multi-level international education promotion system.

The positive attitudes and general satisfaction of teachers and students provide a good social environment and internal motivation for further promoting the internationalization of higher education.

China's positive experience in the internationalization of higher education is of great reference significance for the development of Belarus' education system.

Belarusian universities can learn from the diverse approaches taken by Chinese universities to expand international education and explore effective models for international education development based on their own realities. In terms of collaborative network development, they can proactively establish long-term, stable partnerships with foreign universities, research institutions, and businesses to carry out joint education, credit recognition, and student exchange programs. Regarding international student development, they can optimize student recruitment and publicity strategies, expand enrollment, and improve the quality of international student education, thereby building a global talent development brand. Regarding vocational training and internships, they can collaborate with multinational corporations to develop vocational skills training programs, provide students with international internship opportunities, and enhance their employability. As the experience of Chinese universities shows, attracting leading foreign scientists and teachers yields great results.

The Belarusian government can support the expansion of international education at its universities by establishing scholarships for international students, providing funding for international academic exchange activities, and promoting the signing of degree and diploma recognition agreements with other countries, thereby helping universities enhance their internationalization.

The attitudes and satisfaction of teachers and students towards the internationalization of higher education are important indicators for measuring the quality of internationalized education. Belarusian universities can refer to the research methods of Chinese universities and conduct regular questionnaires on teachers and students to systematically understand their opinions and suggestions on international cooperation projects, curriculum settings, faculty quality, service guarantees, etc., and adjust international development strategies and specific measures accordingly to enhance the participation and satisfaction of teachers and students.

#### *Conclusion.*

In our opinion, China's experience in higher education internationalization is applicable to Belarus. Key areas for Belarusian universities to focus on include strengthening collaborative networks, enhancing international student development, improving vocational training and internships, and attracting international faculty. By building on their unique strengths and cultural heritage, Belarusian universities can effectively adapt these practices. As China-Belarus cooperation deepens, further advancements in credit recognition and joint degree programs will propel Belarusian higher education towards greater internationalization, contributing to mutual understanding and global talent development.

#### *Список литературы*

1. 中华人民共和国政府和白俄罗斯共和国政府关于相互承认学位证书的协议 = Agreement between the Government of the People's Republic of China and the Government of the Republic of Belarus on the Mutual Recognition of Academic Degree Certificates. – URL: <https://treaty.mfa.gov.cn/Treaty/web/detail.jsp?objid=1531876815390> (дата обращения: 30.04.2025).
2. 中华人民共和国和白俄罗斯共和国关于建立全天候全面战略伙伴关系的联合声明 = Joint Statement on the Establishment of an All-Weather Comprehensive Strategic Partnership between the People's Republic of China and the Republic of Belarus // 新华社. – 2022. – URL: [https://www.gov.cn/xinwen/2022-09/16/content\\_5710144.htm](https://www.gov.cn/xinwen/2022-09/16/content_5710144.htm) (дата обращения: 30.04.2025).
3. 谢小用大使出席中国-白俄罗斯大学联盟成立仪式 = Ambassador Xie Xiaoyong Attends the Inauguration Ceremony of the China-Belarus University Alliance // 中华人民共和国驻白俄罗斯共和国大使馆. – 2023. – URL: [https://by.china-embassy.gov.cn/chn/ssgxwdt/202311/t20231122\\_11184872.htm](https://by.china-embassy.gov.cn/chn/ssgxwdt/202311/t20231122_11184872.htm) (дата обращения: 30.04.2025).
4. 大使：白俄罗斯高校在中国备受重视·来自不同省份的学生人数正在增长 = Ambassador: Belarusian Universities Are Highly Valued in China, and the Number of Students from Different Provinces Is Increasing // 白俄罗斯共和国官网. – 2025. – URL: [https://www.belarus.by/cn/press-center/press-release/i\\_194961.html](https://www.belarus.by/cn/press-center/press-release/i_194961.html) (дата обращения: 30.04.2025).
5. Wang, Miao. Analysis of the results of the teachers version questionnaire survey on internationalization in higher education in China / Wang Miao // Сормовские чтения–2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования (14 февраля 2025 г.). – Краснодар: Среда, 2025. – С. 107–111.
6. Wang, Miao. Internationalization of higher education in China at the present stage / Wang Miao // Вестник МГПУ имени И.П. Шамякина. – 2024. – №2(64). – С. 49–54. EDN HYMIUP
7. Wang, Miao. Analysis of the results of the students version questionnaire survey on internationalization in higher education in China / Wang Miao // Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии (28 ноября 2024 г.). – Краснодар: Среда, 2024. – С. 35–38.

## ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ: СТАНОВЛЕНИЕ И ТРАНСФОРМАЦИЯ

**Аннотация:** в статье представлен комплексный анализ эволюции цифровизации образования в Китае как ключевого фактора национального развития. Рассматриваются этапы становления цифровой образовательной экосистемы: от ранней компьютеризации до формирования стратегий «умного образования» и «образования, основанного на искусственном интеллекте». Цель работы – выявить системные закономерности и извлечь практические уроки цифровой трансформации образования.

**Ключевые слова:** цифровизация образования в Китае, умное образование, образовательная политика, EdTech, искусственный интеллект в образовании.

Введение. Цифровизация образования коренным образом меняет образовательный ландшафт, влияя на подходы к подготовке педагогов в Китае. Этот сдвиг привёл к развитию интегрированных практик обучения посредством создания кросс-функциональных сетей взаимодействия, коренным образом изменив характер традиционных образовательных сред. Исследователи объединяют свои уникальные навыки и опыт для более быстрого и эффективного решения педагогических задач, создания инноваций, обходя при этом традиционные барьеры. Формируется фундаментально новый подход, фокусирующий исследователей на общем результате трансформации образования, который проявляется в возможности реализации персонализированного обучения, характеризующийся эффективной ориентацией на принципы сотрудничества и упорядоченным доступом к необходимым цифровым ресурсам. Чтобы в полной мере использовать эти возможности, существует острая необходимость в анализе этапов становления и трансформации процесса формирования экосистемы образовательных инноваций [2]. Целью публикации является ретроспективный и аналитический обзор этапов, движущих сил, ключевых проектов цифровизации образования в Китае. В статье также поднимаются вопросы, которые связаны с определением исторических этапов цифровизации китайского образования, анализом нормативно-политического и инфраструктурного обеспечения этого процесса, характеристикой основных компонентов цифровой образовательной экосистемы и выявлением ключевых вызовов и трендов, определяющих будущее трансформации, с фокусом на подготовку педагогов.

Материалы и методы. Для анализа обозначенных проблем используется комплекс методов, в том числе анализ документов (государственные стратегии, пятилетние планы), обзор научных публикаций как китайских, так и международных.

Результаты исследования. Цифровизация образования в Китае представляет собой не революционный, а скорее революционный, планомерно управляемый процесс, тесно коррелирующий с национальными стратегиями технологического рывка. Его логику можно четко проследить через три последовательных, но частично пересекающихся этапов, каждый из которых решал определенные макро-задачи государства.

Этап компьютеризации и подключения (1990-е – начало 2000-х) был обусловлен осознанием растущего разрыва в ИКТ-компетенциях между Китаем и развитыми странами. Основной целью этапа было создание базовой цифровой инфраструктуры в образовательных учреждениях [1]. Ключевым драйвером выступил Проект «Золотая проекция» и, в особенности, масштабная государственная программа «Каждая школа – онлайн», запущенная в 2000 году, которая фокусировалась на:

- массовое внедрение персональных компьютеров, создание первых мультимедийных классов и компьютерных лабораторий в средних школах и вузах при этом акцент делался на операционных системах, офисных пакетах и использовании CD-ROM-энциклопедий;
- обеспечение школ доступом к интернету, часто через спутниковые каналы в удаленных районах;
- запуске общенациональных курсов повышения квалификации для учителей по основам компьютерной грамотности [3].

К середине 2000-х годов в Китае была решена задача ликвидации «цифрового нуля». Образование перестало быть аналоговым. Однако использование технологий оставалось в основном эпизодическим и «прикладным» (напечатать текст, показать презентацию). Это был этап инструментализации, где технология была отделена от педагогического процесса.

Следующий этап был этапом развития дистанционного и сетевого образования (2000 – 2010г.г.), который стал ответом на вызовы массовизации высшего образования и необходимости обучения в течение всей жизни (lifelong learning). Он характеризовался переходом от офлайн-инфраструктуры к сетевым моделям [8]. На этом этапе радио- и телевизионные университеты (RTVUs), такие как От-

крытый университет Китая (OUC), получили новое состояние, став пионерами в предоставлении дистанционных форм обучения для миллионов рабочих и жителей сельской местности. Государство стало реализовывать ключевой проект «Три связи, две платформы», ставший каркасом для всего последующего развития, так как:

– «Три связи» – это период доступа к широкополосному Интернету для школ и домов, качественным образовательным ресурсам для каждого класса и пространству для обучения и общения субъектов образовательного процесса;

– «Две платформы» – это внедрение ИТ-платформ управления образовательными ресурсами и платформ публичных сервисов для управления образованием.

В этот же период на волне распространения интернета и смартфонов начинает зарождаться EdTech-рынок, в рамках которого ИТ-компании начали предлагать платные онлайн-курсы, репетиторство и интерактивный контент, создав мощный рыночный драйвер инноваций и персонализации обучения.

Все эти изменения способствовали демократизации доступа к качественному сетевому контенту и формированию дуалистической модели: государство строит инфраструктуру и задает стандарты, рынок – активно заполняет ее ИТ-сервисами. Образование стало сетевым, но еще не «умным».

В Китае после 2015 года наступил стратегический поворот к «умному образованию» (Smart Education) [6]. Этот этап инициирован государством, через интеграцию образования в общенациональные технологические стратегии, прежде всего «Интернет+» и «План развития искусственного интеллекта нового поколения – ИИ+» [4,5]. Программы охватывают всё – от науки и промышленности до управления городами, образования и медицины. Китай планирует создать новые модели занятости, ввести «умных репетиторов», медицинских ассистентов, интеллектуальные системы для сельского хозяйства и даже инструменты для культурного творчества. При этом ставка делается не только на технологию, но и на инфраструктуру: вычислительные мощности, дата-сети, облачные сервисы, международные стандарты и подготовку кадров.

Данный этап реализуется в трех направлениях. Первое направление характеризуется переходом от образования в интернете к программе «Интернет+Образование», где цифровые технологии не просто инструмент, а новая среда, перестраивающая все компоненты образовательной системы: контент, методы, оценку, управление. В рамках второго направления формируется экосистема «умного образования», ядром которой является Национальная платформа облачных сервисов, выступающая как единый точка доступа к стандартизированным ресурсам и данным. Третье – это технологическое направление, суть которого заключается в процессах внедрения следующих технологий:

– «больших данных» для аналитики обучения и управления;

– «облачных вычислений» как основы для инфраструктуры;

– «интернета вещей» для создания «умных кампусов»;

– «искусственного интеллекта» как ключевого драйвера адаптивности и персонализации.

В принятых Центральным Комитетом КПК и Государственным советом «Плана модернизации образования 2035» [7] и программы развития умного образования четко прописаны цели по созданию персонализированной, гибкой и инклюзивной цифровой образовательной системы мирового класса. Эти документы подтверждают переход от масштабирования доступа к персонализации процесса обучения. Образование становится прогнозным и адаптивным. Формируется единое национальное образовательное киберпространство, управляемое данными. Этот этап характеризуется движением от рыночно-государственного дуализма к целостной государственно-управляемой экосистеме, где частные компании все больше выступают в роли подрядчиков, работающих в строгих рамках государственных стандартов и платформ.

Заключение. Представленная периодизация демонстрирует, что цифровизация в Китае – это не спонтанный процесс, а последовательная реализация долгосрочного государственного проекта. Каждый этап решал конкретные стратегические задачи: сначала – ликвидировать отставание в инфраструктуре, затем – обеспечить массовый доступ, и, наконец – создать качественно новую, умную интеллектуальную образовательную среду, призванную воспитать человеческий капитал для технологического лидерства.

#### *Список литературы*

1. Ван Я. Онлайн-образование после пандемии / Д. Ван, Ц. Цзо // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – №5. – С. 50–56. DOI 10.24158/spp.2022.5.6. EDN MQOHUM

2. Марейя И. Комплексная цифровая трансформация в образовании: интеграция инноваций, экосистем совместных ресурсов и интеллектуальных учебных платформ / И. Марейя, Л. Марейя // Американский журнал интеллектуальных систем. – 2025. – Т. 14. №1. – С. 18–31.

3. Осипова О.П. Национальные образовательные платформы Китая как эффективный ресурс международного сотрудничества / О.П. Осипова, Ж. Оу // Наука и школа. – 2024. – №2. – С. 151–159. DOI 10.31862/1819-463X-2024-2-151-159. EDN GWCNNH

4. Программы «Искусственный интеллект +» // Официальный сайт Центрального народного правительства Китайской Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.gov.cn/zhengce/content/202508/content\\_7037861.htm](https://www.gov.cn/zhengce/content/202508/content_7037861.htm) (дата обращения: 14.11.2025).



5. Управление искусственным интеллектом в Китае и Европейском союзе: сравнение целей и продвижение этических результатов / H. Roberts, J. Coles, E. Hine [et al.] // The Information Society. – 2023. – Т. 39. №2. – С. 79–97. DOI 10.1080/01972243.2022.2124565. EDN SXVMYQ

6. Глобальное понимание умного образования в контексте цифровой трансформации / R. Huang, D. Liu, A.S. Kanwar [et al.] // Open Praxis. – 2024. – Т. 16. №4. – С. 663–676. DOI 10.55982/openpraxis.16.4.761. EDN MSZQSG

7. Центральный Комитет КПК и Государственный совет опубликовали «Основные положения плана по созданию сильной образовательной страны» // Официальный сайт Центрального народного правительства Китайской Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.gov.cn/zhengce/202501/content\\_6999914.htm](https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999914.htm) (дата обращения: 14.11.2025).

8. Xiao J. Изучение движущих факторов цифровой трансформации в местных органах власти: основы строительства умных городов в Китае / J. Xiao, L. Han, H. Zhang // Sustainability. – 2022. – Т. 14. №22. – С. 34–56.

**Масаева Зарема Вахаевна**

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»

г. Грозный, Чеченская Республика

DOI 10.31483/r-151149

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СЕВЕРНОГО КAVKAZA

**Аннотация:** в статье представлен теоретический анализ современного состояния поликультурного дошкольного образования Северного Кавказа в контексте раскрытия существующих педагогических барьеров. Рассмотрены педагогические барьеры с точки зрения их проявления в дошкольных учреждениях Северного Кавказа, а также предложены методические рекомендации по их устранению для обеспечения полноценного поликультурного образовательного пространства в детских садах.

**Ключевые слова:** Северный Кавказ, детский сад, дошкольник, педагогические барьеры, поликультурное образование.

Анализ препятствий в образовательной деятельности дошкольных учреждений на территории Северного Кавказа представляет значительный интерес по ряду оснований. Специфика территории требует внимательного отношения к местным условиям. Образовательные процессы должны учитывать экономическую ситуацию, климат, культурное наследие и лингвистическое разнообразие конкретной местности. Вопросы доступности образования для всех категорий детей стоят особенно остро. Состояние педагогических кадров вызывает определенную озабоченность. Наблюдается тенденция к увеличению возраста работающих воспитателей. Молодые специалисты, приходящие в детские сады, зачастую недостаточно владеют методиками взаимодействия с дошкольниками. Обеспечение качественной подготовки детей к школьному обучению остается приоритетной задачей. Необходимо гарантировать одинаковый уровень готовности всех выпускников детских садов независимо от места их проживания. При этом предоставляемые услуги должны отвечать государственным стандартам и запросам семей воспитанников. Своевременное выявление трудностей в педагогической работе помогает улучшить результаты совместных усилий. Изучение данной проблематики несет практическую пользу для развития эффективного взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Дети, приехавшие из семей с различными культурными корнями, сталкиваются с серьезными препятствиями при вхождении в непривычное для них окружение. Особенно остро проявляются сложности, связанные со слабым владением государственным языком. Также возникают проблемы из-за незнания местных обычаев и культурных норм поведения. Существующие образовательные подходы к работе с детьми из многонациональных семей нуждаются в серьезной доработке. Особенно это касается ситуаций, когда ребенок одновременно изучает два языка: государственный и язык своего этноса [2; 5].

Существует несколько эффективных направлений для устранения существующих препятствий в многокультурном дошкольном образовании. Необходима целенаправленная работа по развитию у воспитателей компетенций в области многокультурного образования. Здесь помогут специализированные семинары, тренинги с психологическим и педагогическим уклоном, тематические совещания педагогического коллектива. Важно разрабатывать индивидуальные программы адаптации для детей из многонациональных семей. Такие программы должны реализовываться при активном участии родителей. Основой программ служит принцип обязательного учета культурных и этнических особенностей каждого ребенка. В работе с детьми следует применять широкий спектр методов: организацию бесед, показ презентаций, проведение обучающих игр, вечеров с загадками, познавательных

викторин. Родители должны становиться активными участниками образовательного процесса. Это достигается через их привлечение к подготовке национальных праздников, организации конкурсов стихов, создания тематических выставок.

Деятельность в области многокультурного дошкольного образования в нашей стране имеет нормативную основу. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования закрепляет важные принципы. Среди них: знакомство детей с социокультурными нормами, традициями семьи, общества и государства. Также стандарт требует учитывать этнокультурную ситуацию развития каждого ребенка.

Вопросы педагогических барьеров в многокультурном дошкольном образовании стали предметом научных исследований. С.М. Дзидзоева совместно с О.Н. Накусовой изучали педагогические условия для развития межличностных отношений старших дошкольников в многокультурной образовательной среде. Исследователи подчеркивают: результативность работы педагога в такой среде напрямую зависит от наличия у него специальных умений, навыков и личностных качеств. Именно они позволяют преодолевать сложности во взаимодействии людей различных национальностей [4].

Дошкольное образование в многокультурных регионах, включая Владикавказ, сталкивается с педагогическими препятствиями различного характера. Они затрагивают нормативную базу, методологию, материальное обеспечение и кадровый состав. Данные педагогические барьеры затрудняют внедрение многокультурного подхода. Этот подход направлен на знакомство детей с культурами различных народов, формирование понимания культурного разнообразия и развитие толерантного отношения к представителям других национальностей.

Обязательная часть дошкольных образовательных программ недостаточно учитывает этнокультурный компонент. К примеру, раздел, посвященный социализации, не нацелен на развитие этнонациональной идентичности. Разделы по остальным образовательным направлениям также не включают положений, касающихся этнокультурных аспектов. В образовательных программах дошкольных учреждений отсутствует национально-региональная составляющая. Такая ситуация идет вразрез с принципом учета региональных, национальных и этнокультурных особенностей при формировании основных образовательных программ.

Отсутствует единая концепция поликультурного воспитания дошкольников. Педагоги испытывают барьеры в определении содержания, форм и методов работы с детьми разных национальностей. Не разработаны критерии оценки эффективности многокультурного образования в дошкольном возрасте. Недостаточно учебно-методических материалов, адаптированных для дошкольного возраста. Имеющиеся пособия часто носят фрагментарный характер и не обеспечивают системного подхода к формированию поликультурной компетентности детей. Отсутствует преемственность между дошкольным и начальным школьным образованием в вопросах этнокультурного воспитания. Это приводит к разрыву в образовательном процессе и снижает эффективность формирования толерантного сознания [6].

Дошкольные учреждения испытывают нехватку наглядных пособий, демонстрирующих культурное разнообразие. В группах отсутствуют или представлены в недостаточном количестве куклы в национальных костюмах, предметы быта различных народов, иллюстративные материалы. Библиотеки детских садов слабо укомплектованы литературой о культуре и традициях разных народов. Недостаточно детских книг с фольклорными произведениями различных этносов, адаптированных для дошкольного возраста. Ограничены возможности использования современных информационных технологий для знакомства детей с многообразием культур. Не хватает мультимедийных программ, виртуальных экскурсий, интерактивных игр этнокультурной направленности.

Педагоги дошкольных учреждений не имеют достаточной подготовки в области поликультурного образования. В программах педагогических вузов и колледжей вопросы многокультурного воспитания освещаются недостаточно или вообще отсутствуют. Система повышения квалификации не обеспечивает воспитателей необходимыми компетенциями для работы в условиях культурного разнообразия. Курсы по этнокультурному воспитанию проводятся эпизодически и охватывают незначительное число педагогов. Многие воспитатели испытывают личностные затруднения в работе с детьми-мигрантами и их родителями. Недостаточная осведомленность о культурных особенностях различных народов, языковые барьеры, наличие этнических стереотипов препятствуют эффективному взаимодействию.

Старовойт Наталья Васильевна совместно с Антоновой Ольгой Викторовной отмечают психологические препятствия у педагогического состава. В частности, специалисты демонстрируют неготовность к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, что обусловлено устоявшимися стереотипными представлениями и предрассудками. Те же авторы указывают на сложности педагогов в освоении методов дифференциации образовательных программ, учебных планов и методических стратегий при организации инклюзивного обучения [3].

Для изучения педагогических барьеров специалисты применяют различные подходы. Проводится теоретическое осмысление психолого-педагогических источников и специализированной литературы. Осуществляется анализ и систематизация практического педагогического опыта. Применяют-

ся диагностические инструменты, включающие опросы, беседы и интервью с участниками образовательного процесса. Изучается педагогическая документация различного характера, как нормативная, так и отчетная.

С.В. Мажаренко из Ставропольского государственного педагогического института продемонстрировала недостаточную готовность педагогов к выполнению профессиональных обязанностей в условиях этнически разнородной образовательной среды. Изыскания, посвященные педагогическим условиям воспитания культуры межнационального общения, обнаружили следующее. Содержательное наполнение воспитательного процесса в дошкольных организациях формируется без учета ментальных особенностей этнической группы ребенка, что препятствует реализации дифференцированного подхода. А.С. Касимова, З.М. Киреева провели исследование в дошкольных учреждениях Кабардино-Балкарии, Северной Осетии-Алании и Чеченской республики. Были обнаружены барьеры при внедрении полилингвальной модели поликультурного образования. В частности, у воспитанников зафиксирован недостаточный уровень развития языковых, речевых и социокультурных компонентов коммуникативной компетенции как на родном, так и на русском языках [1; 6].

Опираясь на результаты исследований, специалисты формулируют следующие рекомендации.

Необходимо совершенствовать профессиональные компетенции педагогов посредством программ дополнительного профессионального образования и активного участия в семинарских мероприятиях.

При подготовке педагогических кадров следует принимать во внимание национально-региональную специфику.

Программы обучения должны включать не только общенаучную, педагогическую и специальную подготовку, но и этнопедагогический компонент.

Требуется создание научно-методических материалов для преодоления обнаруженных барьеров, в том числе по развитию культуры межнационального общения у дошкольников.

Наблюдается дефицит воспитателей, готовых к профессиональной работе в многонациональной среде.

Специалисты дошкольного звена зачастую обладают поверхностными знаниями об особенностях педагогического взаимодействия с детьми различной национальной принадлежности.

У педагогов отсутствует многокультурная профессиональная компетентность, то есть готовность использовать воспитательные возможности национальных обычаев и традиций, формировать уважительное отношение к представителям различных национальностей.

Для эффективного функционирования поликультурной образовательной системы необходима целенаправленная работа с педагогическим коллективом: организация семинарских занятий, психолого-педагогических тренингов, тематических педагогических советов.

#### *Список литературы*

1. Белогуров А.Ю. Становление и развитие этнорегиональных образовательных систем в России на рубеже XX–XXI вв. / А.Ю. Белогуров. – М., 2003. – 46 с. EDN QTGIWD
2. Буров А.А. Функционирование русского языка как государственного языка Российской Федерации в условиях многоязычия Северного Кавказа / А.А. Буров // Материалы регионального теоретико-практического семинара работников высшего и среднего образования. – Пятигорск: ПГЛУ, 2006. – С. 28–57.
3. Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты / Г.М. Вишневская. – Иваново, 1997. – 98 с.
4. Гак В.Г. К типологии форм языковой политики / В.Г. Гак // Вопросы языкознания. – 1989. – №5. – С. 126–137.
5. Дзапарова З.Г. Полилингвальное образование как основа сохранения культурного разнообразия человечества / З.Г. Дзапарова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. №2(15). – С. 44–47. EDN WFIPPJ
6. Опыт внедрения полилингвальной модели поликультурного образования в субъектах Северо-Кавказского федерального округа / Р.М. Иксанова, З.Р. Киреева, З.А. Хабибуллина [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – №6. DOI 10.17513/spno.31361. EDN ENMLIV

*Шер Марина Леонидовна*  
канд. экон. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край  
*Андрусова Надежда Вячеславовна (Dinh Thi Minh Anh)*  
преподаватель, специалист  
Институт иностранных языков  
при Ханойском государственном университете  
г. Ханой, Социалистическая Республика Вьетнам

DOI 10.31483/r-151726

## ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ НА МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО: АНАЛИЗ ТРЕНДОВ И ПОИСК НОВЫХ МОДЕЛЕЙ

**Аннотация:** в статье авторы проводят анализ происходящей трансформации международного образовательного сотрудничества под влиянием глобальных кризисов, геополитической напряженности и экономических изменений, описываются основные тренды, связанные с ускоренной цифровизацией образования, а также тенденции к поиску гибких моделей межгосударственного партнерства. На основе этих тенденций авторы рассматривают новые способы сотрудничества, которые обеспечивают устойчивость и инклюзивность образования в условиях международной нестабильности.

**Ключевые слова:** международное образовательное сотрудничество, образовательная политика, цифровые партнерства, образовательная дипломатия, новые образовательные модели.

Современная система международного образовательного сотрудничества находится в состоянии глубокой трансформации, вызванной чередой глобальных вызовов. Геополитическая напряженность, экономическая нестабильность и деглобализация нарушили устоявшиеся механизмы академической мобильности и партнерства в тот момент, когда образовательные системы всей планеты находились в состоянии быстрой цифровизации и перехода на новые модели обучения. Эти кризисы обнажили уязвимость традиционных систем образования, их зависимость от физических границ и политической конъюнктуры и стали катализатором инноваций.

Университеты, правительства и международные организации были вынуждены пересматривать устоявшиеся форматы взаимодействия. Авторы постарались провести анализ влияния глобальных кризисов на международное образовательное сотрудничество и рассмотреть существующие тенденции, которые могут привести к созданию новых образовательных подходов.

В условиях, когда классические формы международного сотрудничества, основанные на долгосрочных очных обменах, сталкиваются с растущими препятствиями, актуализируется вопрос о разработке гибких, устойчивых и инклюзивных стратегий. Ускоренная цифровизация, с одной стороны, открыла возможности для дистанционного сотрудничества, а с другой – обострила проблемы цифрового разрыва и потребовала развития новых педагогических и поликультурных компетенций.

«В эпоху цифровизации особую значимость приобретают технологии поликультурного образования, направленные на формирование межкультурной чувствительности, толерантности, коммуникативной компетентности в новой, цифровой среде» [11].

В последние годы наблюдается устойчивая тенденция к повышению роли высшего образования как фактора, определяющего благосостояние населения и конкурентоспособности государства на мировой арене. Формирование квалифицированного кадрового потенциала и гармонично развитой личности является необходимым условием стабильного функционирования всех общественных институтов. В связи с этим всё вышесказанное приобретает значимый характер, поскольку адекватный ответ на вызовы глобализации и обеспечение национальной безопасности напрямую зависят от состояния образовательной системы любого государства. Как говорил Н.Г. Чернышевский «Не нужно доказывать, что образование – самое великое благо для человека. Без образования люди грубы, и бедны, и несчастны».

Ключевой тенденцией в этой сфере стала интернационализация – интеграция национальных систем в мировое образовательное пространство. Привлечение иностранных студентов стало для государств вопросом престижа на международной арене, а их доля в вузах напрямую влияет на статус образовательной системы, с учетом изменившейся геополитической ситуации во всем мире. Российские вузы активно развивают взаимодействие со странами БРИКС и ШОС.

Одним из ключевых направлений международного взаимодействия стало участие российских университетов в сетевых образовательных проектах, что способствует академическому обмену и развитию профессиональных контактов, повышая конкурентоспособность выпускников на международном рынке труда. Россия, следуя общемировой практике, предпринимает меры по увеличению численности иностранных студентов.

При этом научное сообщество отмечает двойственный характер глобализации образования. К ее позитивным аспектам относятся углубление межкультурных коммуникаций и расширение академической мобильности, к негативным – риски унификации и стирания национальной идентичности образовательных систем и в какой-то мере, их дестабилизации.

«Усиление информационной открытости системы высшего образования, в том числе появление широкой линейки онлайн-курсов на глобальных платформах, уже сегодня способствует улучшению позиций вузов в глобальном соревновании ведущих высших учебных заведений» [9].

Международное образовательное сотрудничество, которое долгое время развивалось в логике глобализации и интеграции – столкнулось с эффектом «идеального шторма». Наложение друг на друга нескольких системных кризисов привело к тектоническим сдвигам в его основе. В целом можно выделить три основных фактора, имевших наибольшее влияние на международное образование.

Пандемия COVID-19 выступила как шоковый фактор, который в принудительном порядке перевел образование в дистанционный формат и ограничил академическую мобильность. Закрытие границ, отмена международных рейсов и введение карантинных мер фактически заморозили программы студенческих и преподавательских обменов. Однако этот же кризис стимулировал беспрецедентно быстрое внедрение цифровых платформ и инструментов виртуального взаимодействия, доказав принципиальную возможность осуществления международного образовательного процесса без физического перемещения его участников [2].

Геополитическая напряженность и экономические санкции привели к фрагментации единого образовательного пространства, разрыву многолетних научных и образовательных связей, усложнили финансовые расчеты и совместные проекты. Этот кризис сместил фокус с глобальной интеграции на региональное сотрудничество и поиск новых, идеологически и политически «безопасных» партнеров. На первый план вышли вопросы академической автономии в условиях политического давления.

Экономическая нестабильность и рост бюджетного дефицита во многих странах заставили пересмотреть финансирование международных образовательных программ. Снижение платежеспособности населения сделало традиционное образование за рубежом менее доступным, что потребовало поиска более экономичных моделей, таких как краткосрочные онлайн-программы, совместные дипломы с дистанционными модулями и индивидуальные программы подготовки [3].

В ответ на эти вызовы наблюдается два противоположных тренда. С одной стороны, происходит укрепление региональных, локализованных академических и тематических межвузовских альянсов. С другой – возникает запрос на новую, более гибкую дипломатию в образовании, которая могла бы поддерживать диалог поверх политических разломов. В рамках этих двух трендов – образовательные системы разных стран пытаются адаптироваться к новым условиям, благодаря чему уже сформировался ряд тенденций для развития.

1. Ускоренная цифровизация и виртуализация сотрудничества и переход на гибридные форматы обучения. Речь идет не просто об интеграции искусственного интеллекта и иммерсивных технологий (VR/AR) в образовательный процесс, а о создании целостной цифровой экосистемы международного сотрудничества. Такая система должна включать развитие массовых открытых онлайн-курсов (MOOC) с международным участием, единую среду межвузовской виртуальной академической мобильности, а также организацию международных онлайн-проектов, исследовательских лабораторий и семинаров [10].

2. Сдвиг от глобализации к регионализации. В условиях геополитических разломов усиливается ориентация на образовательные хабы и партнерства в рамках макрорегионов (например, в рамках БРИКС, ШОС, АСЕАН). Страны ищут партнеров в своих географических и политико-экономических ареалах, что делает сотрудничество более управляемым и устойчивым к глобальным потрясениям [7].

Эти тенденции свидетельствуют о переходе к более гибкой, многополярной модели международного образовательного сотрудничества, которая в меньшей степени зависит от традиционных барьеров и в большей – от технологических возможностей и педагогических инноваций. Отдельные примеры используемых адаптационных моделей, показывающих современные модели сотрудничества приведены ниже в таблице 1.

Таблица 1

Новые модели международного образовательного сотрудничества

Модель	Принципы работы	Примеры реализации
1	2	3
Гибкие партнерства, ориентированные на конкретные цели	Создание альянсов для решения конкретных глобальных проблем (здравоохранение, изменение климата) или дефицита кадров	Сотрудничество в рамках БРИКС для подготовки кадров в сферах ИИ, квантовых вычислений и космонавтики, направленное на достижение технологического суверенитета

1	2	3
Сетевые академические сообщества	Развитие партнерских сетей, которые предлагают совместные онлайн-курсы для студентов разных стран, включая тех, кто не имеет возможности физической мобильности	Центрально-Азиатская Сеть Академического Сообщества (САС), объединяющая 19 вузов региона. Сеть создала виртуальную «Сообщества практиков» для обмена учебными материалами и опытом, проведения совместных онлайн-конференций и студенческих олимпиад
«Интернационализация дома» (Internationalization at Home)	Целенаправленное создание межкультурной среды и глобальных компетенций для всех студентов без необходимости выезда за границу	Инициатива The Global EdVantage в Lone Star College, предлагающая межкультурные клубы, курсы и мероприятия для 85,000 студентов
Устойчивые партнерства в поддержку ЦУР	Долгосрочные исследовательские и образовательные альянсы, сфокусированные на достижении Целей устойчивого развития ООН	Консорциум «Российско-Африканский сетевой университет» (РАФУ). Объединяет более 80 российских и 40 африканских вузов для реализации совместных магистерских программ и научных проектов, ориентированных на ЦУР: «чистая энергетика», рациональное природопользование, сохранение культурного наследия

Представленные модели делают акцент на решении реальных проблем, таких как дефицит кадров в высокотехнологичных отраслях и рациональное использование ресурсов, что напрямую связывает академическое образование с практическими потребностями развития. Россия в них выступает как активный участник образовательной кооперации на пространстве Глобального Юга, что отражает общую тенденцию к укреплению многосторонних связей [12].

Подобным примером может послужить международная деятельность Кубанского государственного университета, в котором обучаются граждане 76 стран мира. Партнерская сеть включает образовательные и научные учреждения не только из стран СНГ (Азербайджан, Армения, Беларусь, Абхазия), но и из таких стран, как Китай, Иран, Таиланд, Вьетнам и других регионов.

Ежегодно в университете проходят обучение до 200 иностранных студентов. За свою историю вуз подготовил более 1000 специалистов из более чем 130 стран мира. В фокусе внимания находится сотрудничество с организациями из стран БРИКС, ШОС, Африки и СНГ. Важное значение придается академическому обмену, совместным научным исследованиям и продвижению русского языка за рубежом. Университет имеет более 40 действующих международных соглашений. Соглашения, как правило, заключаются на 5-летний срок с автоматической пролонгацией или на бессрочной основе. Ежегодно более 200 студентов и сотрудников КубГУ выезжают за рубеж, а вуз принимает не менее 100 иностранных студентов и специалистов. Реализуются программы двойных дипломов с такими вузами, как NTW Berlin (Германия) и Политехнический институт Порту (Португалия). Функционирует Подготовительное отделение для иностранных граждан, которое ежегодно принимает до 200 человек для изучения русского языка и профильных дисциплин. КубГУ также проводит курсы повышения квалификации для преподавателей русского языка как иностранного и открывает программы по изучению языка за рубежом, например, в Таиланде.

Помимо программ двойных дипломов, университет предлагает совместную магистерскую программу на английском языке «Economics and Management» с Чешским университетом естественных наук. КубГУ является участником международных консорциумов, таких как «Incorporated Research Institutions for Seismology» (IRIS, США) и Организация Черноморского экономического сотрудничества (ОЧЭС). Вуз координирует региональные программы по оценке сейсмичности, выполняемые по заказу администрации Краснодарского края. Активное взаимодействие ведется через представительства Россотрудничества в Греции и Турции, где университет участвует в отборе кандидатов на обучение в России.

Проведенный анализ позволяет констатировать, что современная система международного образовательного сотрудничества переживает фундаментальную трансформацию, вызванную комплексом глобальных кризисов, которые качественно изменили ландшафт образовательного партнерства, переведя её из парадигмы неограниченной глобализации и очной мобильности к гибридной модели взаимодействия.

«О какой бы стране ни шла речь применительно к обучению иностранного студента, неминуемы проблемы и трудности, с которыми он столкнется в процессе социокультурной и образовательной адаптации. Безусловно, диапазон этих трудностей будет определяться величиной социокультурной дистанции между культурой, которую представляет студент иного государства, и культурой принимающего общества. Чем меньше эта дистанция, тем комфортнее и быстрее завершится процесс

адаптации иностранного студента, но сам процесс адаптации неизбежен, а в его рамках – освоение новых ценностей, культурных норм, правил поведения» [2].

Для дальнейшего развития и укрепления международного образовательного сотрудничества необходимо диверсифицировать партнерства, развивая не только традиционные связи, но и региональные и тематические альянсы, а также инвестировать в совместную цифровую инфраструктуру, чтобы гибридное обучение было не вынужденной мерой, а осознанным выбором, обеспечивающим качество и инклюзивность [8].

Кроме того, необходимо озаботиться поддержкой ментального здоровья учащихся в качестве обязательного компонента всех международных образовательных программ и разрабатывать устойчивые финансовые модели, делая акцент на партнерствах образовательных организаций с бизнесом и местными сообществами для повышения привлекательности выпускников на международном рынке труда.

Подобное международное партнерство будет ключевым инструментом построения более устойчивого, понимающего и сотрудничающего мира. Перспективы для дальнейшего анализа требуют детальной разработки и апробации конкретных механизмов реализации предложенных моделей, а также оценки их эффективности с точки зрения достижения образовательных результатов и укрепления академической солидарности в новую, посткризисную эпоху.

#### *Список литературы*

1. Гаврилов П.С. Международное образовательное сотрудничество: современные тренды и перспективы развития / П.С. Гаврилов // *Caucasian Science Bridge*. – 2022. – №1 (15). – С. 54–55 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnoe-obrazovatelnoe-sotrudnichestvo-sovremennye-trendy-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 22.10.2025). – DOI 10.18522/2658-5820.2022.1.5. – EDN IUCCGO
2. Алдакимова О.В. Структура и функции поликультурного образовательного пространства педагогического вуза / О.В. Алдакимова // *Вестник Армавирского государственного педагогического университета*. – 2022. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-funksii-polikulturnogo-obrazovatelno-prostranstva-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 21.10.2025). – EDN AYSVUA
3. Переосмысление экономического развития: новые модели, ценности и идеи / В.О. Бессарабов, Ю.В. Валевич, Д.В. Дудник [и др.]. – Н. Новгород: Профессиональная наука, 2020. – 162 с. – ISBN 978-1-005-29018-4. – EDN YTHHJB.
4. Перспективы российско-вьетнамского образовательного сотрудничества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.nhandan.vn/perspektivi-rossiisko-v-etnamskogo-obrazovatel-nogo-sotrudnichestva-post48979.html> (дата обращения: 17.11.2025).
5. Салаватова А.М. Организация поликультурного образования в вузе // *Вестник НВГУ*. – 2019. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-polikulturnogo-obrazovaniya-v-vuze> (дата обращения: 24.10.2025).
6. Тихонов А.Н. Словарь афоризмов русских писателей / А.Н. Тихонов, А.В. Королькова, А.Г. Лолов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://kartaslov.ru/словарь-афоризмов-русских-писателей/Чернышевский\\_Николай\\_Гаврилович](https://kartaslov.ru/словарь-афоризмов-русских-писателей/Чернышевский_Николай_Гаврилович) (дата обращения: 17.11.2025).
7. Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 14 февраля 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – 432 с. – ISBN 978-5-907965-24-9. – DOI 10.31483/a-10694. – EDN VCJEDS.
8. Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 28 ноября 2024 года). – Чебоксары: Среда, 2024. – 460 с. – ISBN 978-5-907830-92-9. – DOI 10.31483/a-10658. – EDN GUEIEP.
9. Хухлаева О.В. Поликультурное образование: учебник для вузов / О.В. Хухлаева, Э.Р. Хакимов, О.Е. Хухлаев. – М.: Юрайт, 2024. – 283 с. – ISBN 978-5-534-10105-8 // Образовательная платформа Юрайт: сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/535857> (дата обращения: 27.10.2025).
10. Чикарова Г.И., Гаврилов П.С. Международная студенческая миграция: наметившиеся тренды и новые вызовы // *Гуманитарий Юга России*. – 2020. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnaya-studencheskaya-migratsiya-nametivshiesya-trendy-i-novye-vyzovy> (дата обращения: 25.10.2025). – DOI 10.18522/2227-8656.2020.5.15. – EDN TXBQEB
11. Шер М.Л. Информационные технологии в образовании: современные подходы, организационные и педагогические требования, средство развития мотивации учебной деятельности / М.Л. Шер, Л.В. Миронов // *Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения* (Краснодар, 22 марта 2024 года). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 94–100. – DOI 10.31483/r-110578. – EDN JLPYIZ.
12. Шер М.Л. Вопросы сотрудничества России и Вьетнама в сфере высшего образования / М.Л. Шер, Н.В. Андрусова // *Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф.* (Краснодар, 14 февр. 2025 г.) / редкол.: В.М. Гребенникова [и др.] – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 422–425. – ISBN 978-5-907965-24-9. – DOI 10.31483/r-126567. EDN YIZRUV

# ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

*Азлецкая Елена Николаевна*

канд. психол. наук, доцент, доцент  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарская область

*Махина Любовь Лионидовна*

старший воспитатель  
МБДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад №23»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151461

## ЧЕК-ЛИСТ КАК ИНСТРУМЕНТ МОНИТОРИНГА СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ НОРМ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация:** в статье представлено теоретическое обоснование и практическое описание разработанного чек-листа для мониторинга сформированности социальных норм у детей старшего дошкольного возраста. Актуальность исследования обусловлена ключевой ролью социальных норм в успешной социализации и адаптации детей к меняющемуся миру. Рассматривается структура социальных норм (поведенческие, коммуникативные, эмоционально-ценностные компоненты) и подходы к их формированию. Представленный чек-лист сочетает балльную, частотную и бинарную системы оценки, что обеспечивает высокую чувствительность и валидность инструмента. Обсуждаются методические указания по его применению, правила подсчета и интерпретации результатов, а также этические аспекты использования в образовательном процессе. Апробация чек-листа показала его эффективность для ранней идентификации зон риска и планирования коррекционно-развивающей работы, а также для коммуникации с родителями. Определены перспективы дальнейшего использования и валидации инструмента.

**Ключевые слова:** чек-лист, социальные нормы, дошкольный возраст, мониторинг, социализация, дошкольное образование, оценка развития.

### *Введение.*

Актуальность проблемы формирования социальных норм у детей старшего дошкольного возраста обусловлена их ключевой ролью в успешной социализации, развитии личности ребенка и его адаптации к постоянно меняющемуся социуму. Этот возрастной период является сенситивным для усвоения правил и норм поведения, определяющих взаимодействие с окружающими, способность к эмпатии, самоконтролю и принятию ответственности [4; 8; 11]. В современном мире, насыщенном информацией и разнообразными социальными контактами, владение социальными нормами становится фундаментом для адаптации к школьному обучению, построения эффективных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, а также для формирования адекватной самооценки [2]. Отсутствие или несформированность этих навыков может привести к трудностям в обучении, конфликтам, социальной изоляции и проблемам в эмоционально-личностном развитии.

Цифровизация общества и изменение форм досуга детей требуют особого внимания к традиционным аспектам социального развития. Дети все чаще взаимодействуют с миром через экраны, что может ограничивать опыт непосредственного освоения социальных ролей и норм в реальных ситуациях [2; 7]. Дошкольная образовательная организация (далее – ДОО), наряду с семьей, играет центральную роль в создании условий для целенаправленного формирования этих норм, обеспечивая готовность ребенка к следующему этапу образования и жизни в социуме [6; 8; 11]. Таким образом, инвестиции в развитие социальных норм в старшем дошкольном возрасте – это инвестиции в будущее благополучие ребенка и гармоничное развитие общества в целом.

Практическая значимость представленной работы заключается в создании доступного, надежного и экономичного инструмента для воспитателей и педагогов-психологов ДОО. Разработанный чек-лист упрощает сбор данных, повышает согласованность оценок между специалистами, позволяет оперативно выявлять зоны риска и планировать дифференцированную коррекционно-развивающую помощь. Инструмент пригоден для конструктивного мониторинга, сравнительной оценки эффективности воспитательно-образовательных программ и эффективной коммуникации с родителями. Внедрение методики способствует своевременному обнаружению нарушений безопасного поведения и целенаправленному сопровождению детей, что повышает развивающий эффект. Цель статьи – представить разработанный чек-лист как инструмент мониторинга сформированности социальных норм у детей старшего дошкольного возраста, обосновать его структуру, методику применения и потенциал для практического использования.



*Обзор литературы.*

Понятие социальных норм в дошкольном возрасте представляет собой совокупность общепринятых правил, образцов поведения и ценностных ориентаций, регулирующих взаимодействие ребенка с окружающим миром и определяющих его место в социуме. Эти нормы, будучи интериоризированными, становятся внутренними регуляторами поведения и выступают основой для формирования морально-нравственных качеств личности. Процесс их усвоения в старшем дошкольном возрасте является важным для успешной социализации и адаптации к школьному обучению. Как отмечает К.Ю. Добрин, социальная норма выступает как «устойчивый образец поведения, поддерживаемый социальными санкциями и разделяемый большинством членов общества» [5], для дошкольников этот образец формируется через прямой и косвенный опыт.

Структура социальных норм в дошкольном возрасте может быть представлена тремя взаимосвязанными компонентами: поведенческим, коммуникативным и эмоционально-ценностным.

Поведенческий компонент включает внешние, наблюдаемые действия и поступки ребенка, соответствующие общепринятым правилам. Это умение соблюдать правила игры и групповой деятельности, делиться игрушками, аккуратно относиться к вещам, выполнять поручения взрослых, проявлять опрятность. Фундаментальную роль в формировании этих норм играет ведущая деятельность дошкольного возраста – игра, в которой ребенок осваивает социальные роли и алгоритмы действий. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что в игре ребенок учится подчинять свое поведение определенным правилам, то есть произвольному поведению [12]. Через игровую практику дети усваивают нормы взаимопомощи, справедливости и порядка.

Коммуникативный компонент охватывает нормы вербального и невербального взаимодействия ребенка с окружающими. К ним относятся умение вежливо обращаться, слушать собеседника, адекватно выражать свои мысли и чувства, использовать этикетные формы поведения (приветствие, прощание, благодарность), договариваться, конструктивно разрешать конфликтные ситуации. М.И. Лисина рассматривала общение как один из основных факторов развития личности, отмечая, что «процесс общения является для ребенка школой усвоения социальных норм и отношений» [8]. Формирование этого компонента обеспечивает эффективное включение ребенка в диалог и коллективную деятельность.

Эмоционально-ценностный компонент отражает внутреннюю, субъективную сторону усвоения норм. Это способность к эмпатии, сопереживанию, пониманию чужих эмоций, проявлению заботы и уважения к другим людям. Авторы также включают понимание ценности дружбы, труда, справедливости, осознание различия между добром и злом, формирование чувства стыда за неблагоприятные поступки и гордости за социально одобряемые действия. А.В. Запорожец отмечал, что развитие социальных эмоций является одним из важнейших условий формирования личности и лежит в основе нравственного развития [6]. Этот компонент формирует внутреннюю мотивацию к соблюдению норм, базирующуюся не на внешнем контроле, а на личных убеждениях и моральных принципах.

Таким образом, формирование социальных норм у детей старшего дошкольного возраста требует комплексного воздействия на все три компонента, обеспечивая гармоничное вхождение ребенка в социальную среду.

Формирование социальных норм у детей старшего дошкольного возраста рассматривается в психолого-педагогической литературе как целенаправленный, многоуровневый процесс, требующий интеграции развивающих, воспитательных и коррекционных подходов. Когнитивно-познавательные подходы акцентируют развитие представлений о социальных нормах через систематическое ознакомление с правилами поведения, моделями взаимодействия и объяснением причинно-следственных связей в социальных ситуациях. Взгляд на развитие эмоционально-моральных компонентов опирается на исследования Л.С. Выготского – о социальном происхождении высших психических функций и А.В. Запорожца – о роли социальных эмоций в формировании личности [4; 6].

Интегративные программы объединяют перечисленные стратегии: моделирование ситуаций, рефлексия переживаний, воспитательную систему и сотрудничество семьи и ДОО как гарантию устойчивости усвоенных норм.

*Результаты и обсуждение.*

Мониторинг в дошкольном образовании представляет собой систематический процесс сбора, анализа и интерпретации информации, направленный на оценку и повышение качества образовательной деятельности. Его ключевыми целями являются: обеспечение оптимального развития каждого ребенка в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями; оценка эффективности реализуемых образовательных программ и педагогических технологий; выявление факторов, влияющих на качество образования; а также информационное обеспечение управленческих решений для дальнейшего совершенствования системы дошкольного образования [10]. В основе мониторинга лежат принципы объективности, достоверности, валидности, надежности, систематичности, конфиденциальности и ориентированности на развитие [3].

Чек-лист как метод мониторинга образовательных воздействий представляет собой стандартизированный инструмент фиксирования наличия или отсутствия заранее определенных критериев, относящихся к процессу или результату образовательной деятельности. Его основное преимущество заключается в операционализации критериев: разложение сложных конструктов на наблюдаемые признаки

повышает прозрачность оценивания и снижает интерпретационные расхождения между экспертами. Благодаря бинарной или порядковой фиксации признаков чек-лист облегчает массовое и повторное применение, повышает управляемость процедуры, экономит время и ресурсы, а также упрощает последующую аналитическую обработку данных. Способность чек-листов быстро выявлять зоны риска и целевые точки улучшения делает их удобным элементом формативного оценивания [9].

Вместе с тем, инструмент имеет ограничения. Бинаризация сложных качественных характеристик может приводить к потере нюансов и эффекту «ложной точности». При недостаточной спецификации показателей возникает риск редукционизма. Чек-листы чувствительны к контексту: без калибровки под конкретную образовательную среду возможна системная ошибка измерения.

Принципиальная основа разработанного нами чек-листа опирается на модель, выделяющую ключевые критерии социальных норм как системообразующие компоненты социального развития ребенка: вежливость и культура общения; сотрудничество и умение работать в группе; состязательность и правила игры; чувство справедливости и честность; мирное разрешение конфликтов и эмпатия; безопасность и понимание правил безопасного поведения; соблюдение чистоты и забота об окружающей среде и следование инструкциям и саморегуляция [1]. Такая модель рассматривает социальные нормы как взаимодействующие подсистемы, формирующиеся в контексте игровых, образовательных и бытовых ситуаций; мониторинг ориентирован на наблюдаемое поведение и измеримые проявления его закрепления в повседневной практике ребенка.

Предлагаемый чек-лист разработан с учетом вышеизложенных теоретических положений и практических требований. Он направлен на комплексную оценку поведенческих проявлений, индикаторов коммуникативных навыков и эмоционально-ценностных ориентаций ребенка. В таблице 1 представлен разработанный нами чек-лист.

Таблица 1

Чек-лист мониторинга сформированности социальных норм у детей старшего дошкольного возраста

Критерий	Показатель	Описание примера наблюдения	Ключевое умение (Да/Нет)	Частота (из 5 эпизодов: никогда, иногда, часто)	Оценка (0–3)
1	2	3	4	5	6
Вежливость и культура общения	Использование вежливых слов (пожалуйста, спасибо, извините)	Ребёнок благодарит за помощь при коллективном конструировании			
	Умение слушать и не перебивать	В обсуждении плана конструирования слушает мнение партнёра			
	Адекватная форма обращения к взрослым и сверстникам	Просит разрешения взять материал			
Сотрудничество и умение работать в группе	Распределение ролей и задач (предлагает, принимает задания)	Распределение функций при коллективном конструировании			
	Поддержка партнёров (помощь, поощрение)	Подбадривание детей при эстафете; дает совет товарищу			
	Умение договариваться (компромиссные решения)	Выбор цвета деталей при конструировании в группе			
Состязательность и правила игры	Соблюдение правил игры, соревнования	В эстафете соблюдает очередность			
	Адекватное принятие результата (поражение, победа)	Поздравляет победителя, не капризничает			
	Умение играть по очереди в соревновательных условиях	Ждёт своей очереди в эстафете или игре			

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5	6
Чувство справедливости и честность	Готовность делиться ресурсами	Делится игрушкой			
	Умение ждать своей очереди и не претендовать на привилегии	Ждёт очереди на горку			
	Честность в действиях (не скрывает, признаёт ошибки)	Признаётся, что толкнул ребенка и извиняется			
Мирное разрешение конфликтов и эмпатия	Использование вербальных стратегий разрешения конфликта	Я хочу машинку. Давай по очереди: я 5 минут, потом ты			
	Эмпатические реакции	Утешает плачущего ребёнка после падения			
	Контроль эмоций при конфликте	В споре не использует агрессивное поведение, предлагает слова извинения			
Безопасность и понимание правил безопасного поведения	Знание правил перехода дороги и их соблюдение	При переходе дороги говорит «подожду взрослого»			
	Соблюдение правил безопасности в игре	Не кидается камнями, не играет рядом с водой без взрослых			
	Умение позвать на помощь и предупредить об опасности	Кричит или уходит за взрослым при появлении незнакомца или опасной ситуации			
Соблюдение чистоты и забота об окружающей среде	Уход за своими вещами и аккуратность	Собирает игрушки после игры			
	Соблюдение гигиенических норм	Моет руки перед едой			
	Проявление заботы о природе	Участвует в уборке участка			
Следование инструкциям и саморегуляция	Следование устным инструкциям	Выполняет этапы конструирования по указанию педагога			
	Самоконтроль	Прекращает игру по просьбе педагога без протеста			
	Использование стратегий саморегуляции	Считает до 10, чтобы успокоиться в споре			

Как видно из таблицы 1 нами введена гибридная система чек-листа (бинарная отметка, частотная и балльная шкала). Это обосновано с практической и методологической точек зрения. Бинарная отметка служит быстрой проверкой наличия ключевого умения: она экономит время при скрининге и позволяет однозначно отличить его наличие от полного отсутствия. При отсутствии ключевого умения дополнительные шкалы не нужны – требуется планирование и проведение коррекционно-развивающих мероприятий. Если умение зафиксировано, частотная шкала дополняет качественную оценку, измеряя повторяемость проявлений во времени; это важно для оценки динамики и стабильности поведения в естественных условиях. Отношение «число наблюдений – число положительных эпизодов» даёт объективную основу для интерпретации изменений. Балльная шкала фиксирует качество и уровень самостоятельности поведения: она позволяет дифференцировать отсутствие, фрагментарные проявления, формирующиеся навыки и устойчивые умения, что важно для индивидуального планирования коррекции и постановки целей. Совместное применение трех типов измерений повышает валидность и чувствительность инструмента: бинарная – факт наличия навыка, частотная – надежность проявления, балльная шкала описывает качество, что улучшает функциональную интерпретацию, мониторинг коррекционно-развивающих мероприятий и коммуникацию между специалистами.

*Инструкция по оцениванию.* Рекомендуется фиксировать по каждому ребёнку не менее пяти независимых эпизодов (ситуаций) в разных контекстах: в разных типах активности (занятие, прогулка,

обед, самостоятельная игра), в разное время суток, разными педагогами. Шаблон фиксирования наблюдения эпизодов предложен в таблице 2.

Таблица 2

Шаблон записи наблюдения эпизода

Дата, время, место	Активность/ ситуация	Участники	Поведение	Оценка по индикаторам	Контекстные факторы
	Например, коллективное конструирование	Ребёнок, сверстники, взрослые	Конкретно, цитируя слова, действия: что сделал ребёнок, реакция партнеров	Перечислить показатели критерия и баллы	Например, утомление, шум, смена воспитателя

Как мы уже отмечали выше, бинарная отметка используется для быстрой проверки наличия или отсутствия ключевых умений. Частотная шкала фиксирует повторяемость поведения. Интерпретация частот:

- никогда: 0 из 5 эпизодов – 0 баллов;
- иногда: 1–3 из 5 эпизодов – 2 балла;
- часто: 4–5 из 5 эпизодов – 4,5 баллов.

Если условия сильно варьируют или поведение редкое необходимо расширить наблюдение до 8–10 эпизодов и применить те же пороги по долям: никогда: 0%; иногда: больше 0%, но меньше 80%; часто: больше 80%.

Балльная шкала отражает качество и самостоятельность проявлений социальных норм:

- 0 баллов: поведение отсутствует, признаков нет.
- 1 балл: проявления эпизодические, неустойчивые, требует частых подсказок.
- 2 балла: поведение демонстрируется регулярно, но с некоторыми ошибками, напоминаниями.
- 3 балла: поведение устойчивое, самостоятельное, соответствует возрастной норме.

Для каждого показателя приведены примеры. При сомнении можно пользоваться анкерами. В таблице 3 приведены анкеры-описания для шкальных оценок по каждому показателю.

Таблица 3

Анкеры-описания шкальных оценок

Показатель	Шкала оценок			
	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
1	2	3	4	5
Использование вежливых слов	Не использует «пожалуйста, спасибо, извините» даже после прямой просьбы; игнорирует подсказки	Произносит вежливые слова только после напоминания взрослого; редко инициирует сам	Чаще использует самостоятельно, но иногда требует напоминания в новых или эмоциональных ситуациях	Стабильно и уместно использует «пожалуйста, спасибо, извините» без подсказок
Умение слушать и не перебивать	Регулярно перебивает; не дослушивает инструкции; уходит от темы	Слушает короткие высказывания по напоминанию; перебивает при паузах	Обычно дослушивает до конца; изредка перебивает при сильном возбуждении	Внимательно слушает; не перебивает; ждет своей очереди говорить
Адекватная форма обращения к взрослым и сверстникам	Обращается резко или неуместно; не корректирует форму обращения	Исправляет обращение после подсказки взрослого	В основном выбирает корректную форму; редкие оговорки без конфликта	Всегда самостоятельно использует уместные формы обращения
Распределение ролей и задач	Не предлагает и не принимает роли; отказывается от распределения	Соглашается на роль только по настоянию взрослого	Принимает роль и иногда предлагает распределение задач и ролей	Активно и корректно распределяет и принимает роли с учетом других
Поддержка партнеров	Не помогает; может критиковать или высмеивать ошибки	Помогает и подбадривает только по просьбе взрослого	Периодически сам предлагает помощь и поддержку	Регулярно замечает трудности других и тактично поддерживает

1	2	3	4	5
Умение договариваться (компромисс)	Настаивает на своем; вступает в конфликт; не предлагает решений	Идет на уступки только по требованию взрослого	Предлагает простые компромиссы (обмен, очередность) в типичных ситуациях	Сам формулирует взаимовыгодные решения с учетом интересов всех
Соблюдение правил игры, соревнования	Игнорирует правила; часто нарушает, спорит с ведущим	Соблюдает правила под контролем взрослого	В целом следует правилам; допускает редкие нарушения без споров	Строго и последовательно соблюдает правила самостоятельно
Принятие результата (поражение или победа)	Резко реагирует на проигрыш; отказывается продолжать	Сдерживается по напоминанию; долго переживает	В целом принимает исход; недолгое огорчение без срыва	Спокойно принимает результат; умеет поздравить победителя
Игра по очереди	Постоянно пытается действовать вне очереди	Ждет очереди только по строгому напоминанию	Обычно ждет; иногда торопится при высокой мотивации	Стабильно ждет своей очереди без подсказок
Готовность делиться ресурсами	Не делится; удерживает предметы у себя	Делится только по требованию взрослого	Делится по просьбе сверстника	Сам предлагает поделиться или организует обмен
Ожидание очереди и отказ от привилегий	Требует быть первым; обходит очередь	Соблюдает порядок очереди под контролем взрослого	Обычно ждет; редкие срывы	Последовательно ждет и уважает порядок без напоминаний
Честность в действиях	Скрывает проступки; отказывается признавать очевидное	Признает только при явных доказательствах или давлении	В большинстве случаев признает и исправляет проступок	Откровенно признает, извиняется и предлагает способы исправления
Вербальные стратегии разрешения конфликта	Кричит, применяет силу; не предлагает решений	Повторяет готовые фразы взрослого без самостоятельных формулировок	Сам формулирует простое «я-сообщение» и варианты очередности или обмена	Четко выражает чувства и предлагает конкретные, реалистичные варианты решения
Эмпатические реакции	Игнорирует чувства других; может насмехаться	Проявляет сочувствие только по подсказке	Замечает переживания и обычно поддерживает словом или действием	Быстро распознает состояние и адекватно утешает, помогает самостоятельно
Контроль эмоций при конфликте	Использует агрессию; не останавливается по просьбе	Сдерживается только по жесткому напоминанию	В основном контролирует себя; может извиниться после инцидента	Сдерживает импульс; выбирает слова; извиняется самостоятельно
Знание и соблюдение правил перехода дороги	Бежит без взрослого; не ориентируется на светофор, знак	Останавливается только по команде взрослого	Проговаривает правило и ждет вместе со взрослым	Сам озвучивает правило и безопасно следует ему
Безопасность в игре	Регулярно совершает опасные действия; игнорирует предупреждения	Прекращает опасные действия только по строгому замечанию	Обычно играет безопасно; редкие ошибки без риска для других	Последовательно соблюдает безопасность и предупреждает других
Умение позвать на помощь и предупредить об опасности	Не зовет на помощь; продолжает рискованное поведение	Зовет на помощь только при прямом обращении	В большинстве случаев сообщает взрослому о риске	Своевременно зовет на помощь и уходит к взрослому самостоятельно

1	2	3	4	5
Соблюдение чистоты и забота об окружении	Не убирает за собой; оставляет беспорядок	Убирает только по прямому указанию	Обычно убирает после напоминания	Самостоятельно поддерживает порядок и напоминает другим тактично
Соблюдение гигиенических норм	Не выполняет; сопротивляется	Выполняет только по указанию	Чаще выполняет; иногда забывает без напоминаний	Стабильно выполняет без напоминаний
Забота о природе	Не участвует; может мусорить или ломать растения	Участвует по просьбе взрослого	Обычно участвует в уборке/бережном отношении; иногда напоминает другим	Иницирует уход за участком; аккуратно обращается с природными объектами
Следование инструкциям и саморегуляция	Не следует даже простым указаниям (1 шаг)	Выполняет 1–2 шага по повторной инструкции	Выполняет многошаговые инструкции с редкими уточнениями	Внимательно слушает и четко выполняет последовательность без повторов
Самоконтроль прекращения действия	Не прекращает действие; протестует	Останавливается после длительных уговоров	В целом может прекратить по просьбе; краткое недовольство	Спокойно и быстро прекращает по сигналу
Использование стратегий саморегуляции	Не распознает эмоции; не пытается успокоиться	Пробует технику по подсказке взрослого	Вспоминает и применяет простые техники в большинстве случаев	Сам распознает состояние и выбирает подходящую технику (счет, дыхание, пауза)

Продолжительность наблюдения:

- для первичного мониторинга – не менее пяти эпизодов в течение двух недель;
- для динамического мониторинга – базовый мониторинг (каждые три месяца);
- мониторинг эффективности коррекции (каждые 4–6 недель).

Алгоритм подсчета суммарных баллов

По каждому критерию суммировать баллы показателей (X); рассчитать максимальный балл критерия (X<sub>max</sub>).

Рассчитать процентное выполнение по критерию:

$$\frac{X}{X_{\max}} \times 100\%,$$

где X – набранные баллы; X<sub>max</sub> – максимально возможные баллы.

Для динамики – посчитать частотную шкалу и сравнивать проценты по периодам.

$$\frac{24 \times Y}{\sum ni} \times 100\%,$$

где 24 – количество показателей, Y – число наблюдаемых эпизодов, ni – эмпирическая частота.

Агрегирование в общую шкалу социального функционирования:

$$\frac{\sum Xi}{\sum X_{\max}} \times 100\%,$$

где Xi – набранные баллы по каждому критерию; X<sub>max</sub> – суммарный максимальный балл.

*Регламент интерпретации результатов и пороговые значения для принятия психолого-педагогических решений.*

Рекомендованные уровни:

- высокий уровень: больше 80% от максимального балла – поведение сформировано, поддерживать, включать в расширенные задачи;
- средний уровень: 50%-79% – поведение присутствует, требует целенаправленной коррекции и подкрепления в течение 1–3 месяцев;
- низкий уровень: меньше 50% – поведение недостаточно сформировано, требуется индивидуальная или небольшая групповая интервенция, планирование целевых занятий и мониторинг каждые 4–6 недель.

Критерий для немедленного вмешательства: бинарно отмеченные ключевые умения «нет» по показателям безопасности (например, не знает правило перехода дороги) – организовать целевую работу и уведомить родителей, воспитателей для усиленного наблюдения.

Приведем пример чек-листа, расчета сформированности социальной нормы «Вежливость и культура общения» и выводов.

Пример чек-листа

Старшая группа «Солнышко» Дата наблюдения: 10.03.2024 – 24.03.2024. Наблюдатель: Иванова А.П. (воспитатель)					
Критерий	Показатель	Описание примера из наблюдения	Ключевое умение (Да/Нет)	Частота (из 5 эпизодов)	Оценка (0–3)
Вежливость и культура общения	Использование вежливых слов	Ребёнок иногда благодарит за помощь, но часто забывает без напоминаний	Да	часто	2
	Умение слушать и не перебивать	Ребёнок слушает короткие высказывания по напоминанию; перебивает при паузах	нет	иногда	1
	Адекватная форма обращения к взрослым и сверстникам	В основном выбирает корректную форму; редкие оговорки без конфликта	Да	часто	2

Расчет.

В критерии три показателя: использование вежливых слов, умение слушать и не перебивать, адекватная форма обращения к взрослым и сверстникам. Максимальный балл за каждый показатель равен трем, значит максимальный балл критерия  $X_{\max} = 3 \times 3 = 9$ .

Суммарные набранные баллы:  $X = 2 + 1 + 2 = 5$ .

Процентное выполнение по критерию:  $\frac{5}{9} \times 100\% \approx 55,6\%$ .

Подсчёт частот по пяти эпизодам: «Использование вежливых слов»: «часто» – 4,5 баллов; «Умение слушать и не перебивать»: «иногда» – 2 балла; «Адекватная форма обращения...»: «часто» – 4,5 баллов.

Суммарная частота по критерию:  $4,5 + 2 + 4,5 = 11$  из возможных 15. Процент частоты равен:  $\frac{11}{15} \times 100\% \approx 73,3\%$ , что соответствует среднему уровню.

Выводы: общая эффективность по критерию «Вежливость и культура общения» средняя. Это указывает на наличие положительных проявлений вежливости, но в целом навыки требуют улучшения. Частотный показатель показывает, что вежливые и корректные поведенческие проявления встречаются чаще, чем отсутствуют, однако встречаются и регулярные пропуски желаемого поведения. Наблюдается неравномерность: использование вежливых слов и адекватная форма обращения встречаются чаще, тогда как умение слушать и не перебивать – проявляется реже. Это снижает общую оценку, так как отдельные слабые места сильнее влияют на восприятие коммуникации.

Целевые задачи: довести процент выполнения до не менее 75–80%. Для этого сфокусироваться на слабых показателях, особенно на умении слушать и не перебивать.

Дорожная карта коррекции и развития: 1 неделя: ввести шкалу наблюдения и собрать базовые данные (еще пять эпизодов); 2–3 недели: ежедневные упражнения по активному слушанию и закрепление списка вежливых фраз; 4 неделя: первая оценка прогресса; дать целевую обратную связь; 5–8 недели: корректирующая работа по слабым местам; цель – поднять суммарные баллы до 7–8 из 9.

Данные, полученные при помощи чек-листа, рекомендуется комбинировать с результатами бесед, стандартизированных тестов для повышения валидности [1].

Использование чек-листа в ДОО затрагивает этические вопросы конфиденциальности, информированного согласия родителей и обоснованного сопровождения ребенка. Для этого необходимо обеспечить прозрачность целей мониторинга, ограничить сбор только релевантными данными и сохранять их безопасность. Родителям заранее разъяснить методику, интерпретацию результатов и возможные последствия; получить согласие на наблюдение и передачу данных. При интерпретации избегать стигматизации: результаты должны служить для помощи детям и родителям, а не для навешивания ярлыков.

Сопровождение родителей включает обратную связь от педагогов (воспитатель, педагог-психолог и др.). Важна также двусторонняя коммуникация с родителями: родители получают информацию о результатах и вносят данные о поведении ребенка дома; совместно обсуждают план помощи ребёнку. На основе этого проводится регулярная переоценка эффективности образовательных результатов при уважении прав ребенка.

Разработанный чек-лист был апробирован и использовался нами в рамках реализации инновационного проекта «Формирование социальных норм у детей дошкольного возраста методом проектов» в течение 2023–2025 годов. Апробация подтвердила применимость чек-листа как оперативного и

стандартизированного инструмента мониторинга сформированности социальных норм у детей старшего дошкольного возраста.

Инструмент позволил формализовать сложный конструкт социальных норм через наблюдаемые критерии, сочетая балльную, частотную и бинарную фиксацию, что повысило чувствительность и интерпретируемость данных. Применение чек-листа способствовало снижению интерпретационных расхождений между педагогами, облегчило раннюю идентификацию зон риска и обосновало планирование дифференцированных коррекционно-развивающих мероприятий.

Вместе с тем, в ходе апробации были выявлены и некоторые ограничения метода, связанные с возможной потерей качественных нюансов при биномизации показателей и потребностью в калибровке под конкретные условия ДОО. Эти аспекты требуют дальнейшей доработки и методологического осмысления для повышения надежности и валидности инструмента в различных контекстах.

#### *Заключение.*

Разработанный чек-лист показал свою применимость как оперативный и стандартизированный инструмент мониторинга сформированности социальных норм у детей старшего дошкольного возраста. Инструмент позволяет операционализировать сложный конструкт социальных норм через наблюдаемые показатели, сочетая балльную, частотную и бинарную фиксацию, что повышает чувствительность и интерпретируемость данных. Применение чек-листа способствует снижению интерпретационных расхождений между педагогами, облегчает раннюю идентификацию зон риска и обоснованное планирование дифференцированных коррекционно-развивающих мероприятий.

Чек-лист может быть внедрен в систему мониторинга ДОО для регулярной оценки и коррекции воспитательно-образовательных программ социализации, а также для комплексной коммуникации (воспитатели, педагоги-психологи, родители). Перспективными направлениями являются: адаптация и валидация инструмента в разных социокультурных контекстах; интеграция с цифровыми платформами для облегчения сбора и анализа данных; применение в продольных исследованиях динамики социального развития и эффективности программ развития и коррекции; разработка обучающих модулей для повышения надежности оценок служащих для наблюдения. При внедрении необходима стопроцентная соблюдение этических стандартов: информированное согласие, конфиденциальность и направленность мониторинга на поддержку ребенка.

#### *Список литературы*

1. Азлецкая Е.Н. К вопросу формирования социокультурных норм у детей дошкольного возраста / Е.Н. Азлецкая, Е.И. Шиневская // Дошкольное образование в России: результаты нового времени и взгляд в будущее: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции (Краснодар, 22 марта 2024 г.). – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. – С. 14–21. EDN SAUXXG
2. Аксюткина З.А. Концепция построения категориальной системы социального воспитания / З.А. Аксюткина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2022. – №205. – С. 59–70. DOI 10.33910/1992-6464-2022-205-59-70. EDN KLOQFG
3. Болотов В.А. Подходы к оценке качества образования / В.А. Болотов // Проектирование содержания образования: подходы, стандарты, социальные практики: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Ижевск, 27–29 апреля 2011 г.) / ред. О.А. Фиофанова. – Ижевск, 2011. – С. 262–270.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2022. – 160 с.
5. Добрин К.Ю. Феномен социальной нормы / К.Ю. Добрин // Вестник СГТУ. – 2011. – №3(57). – Вып. 1. – С. 248–254. EDN OJOGFL
6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – С. 147–158.
7. Карабанова О.А. Современное детство и дошкольное образование – на защите прав ребенка: к 75-летию со дня рождения Е.О. Смирновой / О.А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2022. – №3(47). – С. 60–68. DOI 10.11621/npj.2022.0308. EDN PBXRPI
8. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина // Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений / ред.-сост. О.А. Карабанова, А.И. Подольский, Г.В. Бурменская. – М.: Российское психологическое общество, 1999. – С. 225–233.
9. Лощилова А.А. Моделирование системы чек-листов оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя: синергетический подход / А.А. Лощилова // Нижегородское образование. – 2022. – №3. – С. 49–59. EDN ZXFCSTB
10. МКДО-2023. Концепция мониторинга качества дошкольного образования Российской Федерации / И. Е. Федосова. – М.: ИНО ДПО «Национальный институт качества образования», 2023. – 56 с.
11. Программа воспитания и обучения в детском саду: раздел «Ребёнок и окружающий мир» / под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 208 с.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 360 с.



Акопян Лусинэ Михайловна  
магистрант

Научный руководитель  
Шер Марина Леонидовна  
канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151985

## ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

**Аннотация:** цель статьи – определить роль и эффективность внеурочной деятельности как средства формирования гражданской идентичности подростков, выявить наиболее продуктивные её формы и психолого-педагогические условия реализации. Метод исследования – теоретико-методологический анализ научной литературы и сравнительный анализ практик внеурочной деятельности (проектной, волонтерской, дискуссионной и культурно-творческой). Результаты исследования показывают, что внеурочная деятельность существенно дополняет урочную: уроки закладывают когнитивную основу, а внеурочные проекты, волонтерство и общественная практика формируют практические навыки участия, эмоциональную привязанность к сообществу и устойчивую гражданскую позицию. Максимальный эффект достигается при сочетании проектной деятельности с практикой, дискуссией, регулярной рефлексией и публичной презентацией результатов в условиях системности, индивидуализации, наставничества и аутентичного вовлечения общественных институтов. Обозначены риски формализма и идеологизации, требующие продуманной методики, внешней аутентичной обратной связи и учёта локального социокультурного контекста.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, гражданская идентичность, подростки, проектная деятельность, волонтерство, рефлексия, общественные институты, культурно-творческие практики.

Сущность гражданской идентичности трактуется исследователями по-разному, но ключевым является осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл [6]. Формирование гражданской идентичности подростков рассматривается в современной педагогике и психологии как одно из ключевых воспитательных и развивающих направлений, призванных обеспечить устойчивость социальных институтов и преемственность ценностей [1; 4; 6]. Д.В. Монастырский пишет: «Гражданская идентичность – показатель консолидации общества, солидарности общественных сил, определённое условие целостности государства. Поэтому интерес к ее изучению не угасает» [6, с. 185].

Анализ научной литературы свидетельствует, что в современном образовательном процессе формирование гражданской идентичности интегрировано как в урочную, так и во внеурочную деятельность. В контексте реализации ФГОС ООО, внеурочная деятельность представляет собой образовательный процесс, организованный в формах, отличных от традиционной классно-урочной системы. Её основная цель – достижение планируемых результатов освоения основных образовательных программ. Этот вид деятельности охватывает все активности школьников вне урока, в которых эффективно решаются задачи их всестороннего воспитания и успешной социализации.

Внеурочная деятельность выделяется авторами как пространство, более гибкое по формам и методам, чем урок, где возможно сочетание практики, рефлексии и публичного признания, необходимых для превращения ситуативных установок в устойчивую гражданскую позицию [5; 9; 12]. Однако эффективность внеурочной деятельности в развитии гражданской идентичности требует критического осмысления: какие формы наиболее продуктивны, какие педагогические условия необходимы и как избирать формальности действий «для отчёта», на которую указывают ряд исследований.

Гражданская идентичность понимается авторами как сочетание когнитивных представлений о государстве и гражданских правах, эмоциональной привязанности к общему и практических навыков участия в общественной жизни [1; 4; 9]. В этом ключе, как отмечают Е.Л. Агеева, М.А. Губарева, Г.С. Камерилова, Н.Ф. Усынина и ряд других авторов, внеурочная деятельность выполняет три функции: познавательную (обеспечение знаний), деятельностьную (практика гражданских действий) и рефлексивно-оценочную (осмысление опыта) [4; 14]. Современные исследования показывают, что уроки дают основу знаний, но именно внеурочные проекты, волонтерство и общественная практика формируют практические навыки и эмоциональную привязанность к сообществу [10; 12]. При этом, такие авторы как Ю.В. Алексеева, Г.С. Камерилова, Г.В. Палаткина и другие, подчёркивают важность соблюдения методологических принципов: системность и преемственность (этапность воспитательно-развивающего процесса), индивидуализация, интерактивность и творческая свобода, а также технологизация и учёт культурной аутентичности – все эти принципы выделены в отечественных исследованиях как ключевые для устойчивого результата [4; 9; 12].

Значимы и зарубежные практики вовлечения общественных институтов и общин, которые усиливают социальную значимость внеурочной деятельности и её эффект на идентичность подростков. Так П.Н. Демин указывает на то, что зарубежный опыт демонстрирует высокую эффективность вовлечения подростков в общественную жизнь через волонтерские структуры и муниципальные программы. В частности, в США деятельность волонтеров способствует повышению активности общественных организаций, а в Финляндии благодаря их участию осуществляется поддержка муниципалитетов и реализуется политическая социализация молодежи [3]. Для России важно адаптировать элементы такой институциональной поддержки с учётом отечественного контекста. Поскольку прямой перенос «чужих» институтов без анализа локальных социокультурных условий малопродуктивен. Исследователи полагают, что необходима адаптация опыта и его сочетание с отечественными практиками по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей [1; 8; 9].

Сравнительный анализ литературы позволяет выделить несколько ключевых форм внеурочной деятельности по эффективности их воздействия на гражданскую идентичность подростков: проектная и исследовательская деятельность, общественно-полезная и волонтерская деятельность, дискуссионно-воспитательные форматы, культурно-творческие практики. Рассмотрим каждую выделенную форму внеурочной деятельности с точки зрения ее потенциала для развития гражданской идентичности подростков.

Проекты, ориентированные на решение реальных общественных проблем, способствуют развитию ответственности, навыков сотрудничества, критического мышления и осознанию связи «Я – сообщество» (Е.Л. Агеева, М.А. Губарева, Г.С. Николаенко, Г.С. Камерилова) [4; 7]. По ряду исследований максимальный эффект достигается при комбинировании проектной деятельности с этапами практики, дискуссии и публичной презентации – именно этот цикл переводит ситуативную активность в устойчивую идентичность. Однако, как показывает педагогическая практика, проекты легко формализуются ради отчётности; без внешней аутентичной обратной связи (реальных адресатов, местного сообщества) мотивация подростков поверхностна [3; 9]. Поэтому для проектов необходимы внешние партнёры и прозрачные общественные критерии оценки.

В исследованиях Ю.В. Алексеевой, Т.В. Гусевой, А.А. Смоленского, Н.Ф. Усыниной, Е.А. Хомутниковой показано, что волонтерские бригады и трудовые акции формируют трудовую этику, эмпатию и гражданскую ответственность; исследования демонстрируют устойчивый рост гражданской активности у участников таких инициатив [11; 12]. Добровольность и безвозмездность – ключевые качества, отличающие волонтерство от чисто трудовой занятости и повышающие внутреннюю мотивацию. При этом волонтерство также может иметь символический характер, если задачи неглубоки или ограничены «выполнил – получил грамоту». Кроме того, инициативы волонтерства, исходящие «сверху» и обязательные для подростков, часто теряют свою подлинную природу, приобретает лишь формальный характер. Г.В. Палаткина, Б.Р. Рахматулина и ряд других исследователей замечают, что куратор в лице педагога и продуманная рефлексия – обязательны для перевода действия в ценностный опыт [9; 10].

Дискуссионно-воспитательные форматы (круглые столы, дебаты, классные часы), безусловно, способствуют развитию аргументации, умения слушать и осмысления гражданских норм. В сочетании с проектом и практикой такие форматы помогают интегрировать опыт в убеждения (М.Е. Генадис, Н.Ф. Усынина, Д.О. Чукарина и др.) [12; 14]. Тем не менее, без подготовленной методики ведения диалога и культуры цивилизованного спора дискуссии скатываются в декларативность или конфликтность. При использовании дискуссионных форматов необходима организация фасилитации и постепенное развитие коммуникативной компетентности.

Как убедительно показали Е.А. Краса, Г.В. Палаткина с соавторами и О.Е. Фефелова с соавторами, искусство – включая музыку, театр и выставки – способствует эмоциональному осмыслению истории и коллективной памяти, а также укрепляет привязанность к месту и культурному наследию [5; 9; 13]. Социально-культурные проекты, публичные выступления, школьные музеи усиливают чувство сопричастности и гордости (А.В. Блюмберг, Т.В. Гусева, О.Н. Смирнова, А.А. Смоленский и др.) [2; 11]. Тем не менее, при таком формате внеурочной деятельности существуют свои ограничения: культурные практики должны быть инклюзивными и учитывать многообразие идентичностей. Иначе они рискуют воспроизводить узкие нарративы.

С учётом теоретического анализа и эмпирических данных нами выявлена комбинация элементов внеурочной деятельности, обеспечивающая «максимальный эффект» в формировании гражданской идентичности. В её состав входит проектная деятельность, предполагающая реализацию общественно значимых практик, регулярные дискуссии с обязательной рефлексией на каждом этапе проекта и публичная презентация итогов (см. рис. 1).



Рис. 1. Комбинация эффективных форм для развития гражданской идентичности подростков

Цикл, отображённый на рисунке 1, обеспечивает переход от мотивации через действие к осмыслению и публичному признанию (пять компонентов: мотивация – действие – рефлексия – презентация – интеграция в сообщество).

Выделим ключевые психолого-педагогические условия реализации внеурочной деятельности:

- системность и этапность предполагают мотивационно-целевой, информационно-деятельностный и творческо-практический этапы с чёткими итогами [4];
- индивидуализация и выбор предполагает поддержку индивидуальных образовательных маршрутов как средства свободы выбора и самоопределения [7; 12];
- наставничество учитывает, что педагог – это куратор и фасилитатор, а не директивный организатор. Кроме того, необходима подготовка педагога к тьюторству ценностей [9; 10];
- вовлечение общественных институтов (музеи, муниципалитеты и другие). Именно через общественные институты поступает аутентичная обратная связь и общественное признание, что усиливают устойчивость гражданской идентичности подростков [3; 12];
- регулярные рефлексивные сессии и качественные критерии оценки не только действий, но и ценностных сдвигов и избегание формального учёта «посещений» как основного результата [1; 3];
- технологизация воспитания при сохранении личного общения. Цифровые инструменты должны использоваться как средства мобилизации и документирования общественно значимой практики [9].

Ряд работ подчёркивает риски применения внеурочной деятельности в вопросах развития гражданской идентичности подростков: формальное выполнение плана воспитательной работы, поверхностность мероприятий, опасность идеологизированного характера без диалога и критического мышления [4; 9; 12]. Кроме того, существуют возрастные и психологические ограничения – у подростков 11–14 лет уровень патриотического самосознания часто средний и требует постепенной работы через вовлечение и рефлексию, а не только через эмотивные акции [1; 7]. Наконец, необходимо учитывать многообразие социокультурных контекстов. Поскольку единообразные программы без адаптации к локальным особенностям менее эффективны.

Таким образом, внеурочная деятельность представляет собой важную и потенциально высокоэффективную сферу воспитательной работы для развития гражданской идентичности подростков. На основе анализа отечественных и зарубежных источников можно утверждать: максимальный воспитательный эффект достигается при сочетании проектной деятельности, общественно-полезной практики, организованной дискуссии с регулярной рефлексией и публичной презентацией результатов, реализуемых в условиях системности, индивидуализации, наставничества и аутентичного вовлечения общины. При этом психолого-педагогическая задача – избежать формализма и обеспечить, чтобы внеурочная деятельность не была «исполнением плана», а стала средством реального приобретения гражданских компетенций и устойчивых ценностных ориентаций.

**Список литературы**

1. Алескеров А.А. Анализ формирования ценностей подростков в контексте гражданско-патриотического воспитания / А.А. Алескеров, С.П. Гумарев // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2025. – №1(7). – С. 42–51. EDN LRTEPG
2. Бломберг А.В. Музей как пространство формирования гражданской идентичности подростков: эмпирическое исследование школьных экскурсий / А.В. Бломберг, О.Н. Смирнова // Вестник педагогики. – 2021. – Т. 18. №2. – С. 45–62.

3. Демин П.Н. Особенности социализации молодежи во внеурочной деятельности за рубежом (на примере США и Финляндии) / П.Н. Демин // Наука и школа. – 2021. – №1. – С. 65–74. DOI 10.31862/1819-463X-2021-1-65-74. EDN WDLRBJ
4. Камерилова Г.С. Гражданско-патриотическая ориентация внеурочной деятельности школьников / Г.С. Камерилова, Е.Л. Агеева, М.А. Губарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №85–3. – С. 138–141. EDN JQRVHC
5. Краса Е.А. Ресурсы внеурочной деятельности в формировании коллективной идентичности младших подростков / Е.А. Краса // Гуманитарные науки. – 2023. – №3(63). – С. 52–61.
6. Монастырский Д.В. Гражданская идентичность: теоретические подходы к исследованию и формирующие ее факторы / Д.В. Монастырский // Гуманитарий Юга России. – 2017. – №1. – С. 181–188. EDN XXJCAH
7. Николаенко Г.С. Индивидуальные образовательные маршруты внеучебной деятельности как эффективный инструмент повышения качества воспитательной работы / Г.С. Николаенко // Педагогическая перспектива. – 2023. – №1(9). – С. 33–41. DOI 10.55523/27822559\_2023\_1(9)\_33. EDN UGXIBD
8. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: утв. указом Президента РФ от 09.11.2022 № 809 // КонсультантПлюс.
9. Палаткина Г.В. Принципы формирования социально-культурной активности подростков во внеурочной деятельности в контексте суверенизации государства / Г.В. Палаткина, Г.Б. Акмурзиева, К.С. Григорова // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – Т. 13. №12–2. – С. 186–193. DOI 10.25726/q4572-2276-8553-m. EDN AWANHO
10. Рахматулина Б.Р. Формирование гражданственности современного школьника через трудовую и волонтерскую деятельность / Б.Р. Рахматулина // Педагогическая перспектива. – 2022. – №1(5). – С. 76–81. DOI 10.55523/27822559\_2022\_1(5)\_76. EDN KIHUSC
11. Смоленский А.А. Оценка влияния музейно-образовательных программ на гражданское поведение подростков: лонгитюдное исследование / А.А. Смоленский, Т.В. Гусева // Образование и общество. – 2024. – №1. – С. 33–52.
12. Усынина Н.Ф. Особенности современной внеурочной деятельности и воспитательной работы в общеобразовательном учреждении (на материале МБОУ «СОШ № 26» г. Кургана) / Н.Ф. Усынина, Ю.В. Алексеева, Е.А. Хомутникова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – №3(100). – С. 279–283. DOI 10.24412/1991-5497-2023-3100-279-283. EDN ZNRZGB
13. Фефелова О.Е. Форматы образовательных практик по формированию культурно-исторической памяти и гражданской идентичности молодежи на территории Российской Федерации / О.Е. Фефелова, Т.К. Беляева, С.В. Пикулева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №80–1. – С. 329–332. EDN KXYVWP
14. Чукарина Д.О. Формирование гражданской идентичности в начальной школе средствами воспитательной работы / Д.О. Чукарина, М.Е. Генадис // Вопросы педагогики. – 2020. – №11–2. – С. 380–383. EDN ODVRUZ

**Басина Полина Александровна**

магистрант

**Хентонен Анна Геннадьевна**

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы теоретических основ формирования у студентов вузов чувства причастности к своей будущей профессии. Профессиональная идентичность признается основополагающим фактором личностного развития будущих специалистов, влияющим на их дальнейшее трудоустройство и продуктивность. Анализируются факторы, определяющие выбор профессии студентами, включая вузовскую среду, общественные ожидания, личные установки и убеждения. Особое внимание уделяется развитию профессиональных компетенций, мотивации и карьерным целям студентов. Цель работы – определить ключевые принципы и механизмы формирования профессиональной идентичности для повышения качества образования и успешной адаптации выпускников в российской экономике и обществе.

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, высшее образование, выбор профессии, профессиональные навыки, карьера, трудоустройство, студенты, методы обучения.

В современном высшем образовании первостепенное значение имеет помощь студентам в формировании профессиональной идентичности. Этот процесс включает в себя не только приобретение необходимых профессиональных навыков, но и формирование личного отношения к будущей профессии. В нашем исследовании мы рассмотрели основные теоретические подходы и механизмы, которые помогают студентам успешно адаптироваться к профессиональной среде и определиться со своим призванием.

На формирование профессиональной идентичности личности влияют такие факторы, как:

- образовательная среда, которая определяется доступностью ресурсов, качеством и высокой организацией обучения [1, с. 87];
- общественное призвание профессии, которое соответствует высокой значимостью в обществе, отражается в востребованности на рынке труда, высокой заработной платой;

- свобода выбора и принятия решений, которые основаны на способности принимать ответственность, быть независимыми, самостоятельно принимать решение, формируя зрелую профессиональную личность;

- опыт реальной работы, который позволяет получить практические навыки, пройти стажировку и выполнить реальный проект, который дает возможность лучше адаптироваться к условиям будущей профессиональной деятельности;

- внутреннее желание достичь успеха, которое развивает у обучающегося стремление к активной познавательной деятельности, достижениям в выбранной профессиональной сфере.

В данном случае роль высших учебных заведений заключается в том, чтобы стать ключевыми площадками для создания благоприятной среды, способствующей развитию профессиональной идентичности студентов [2, с. 124].

Развитие профессиональной самобытности студентов является ключевым аспектом в области педагогики и в системе высшего образования. В настоящее время вопрос профессиональной самоидентификации приобретает особую значимость из-за стремительных трансформаций в экономике, меняющихся запросов со стороны работодателей и глобальных тенденций на рынке труда. Анализ существующих теоретических концепций этого процесса демонстрирует его сложность и многогранность, а также подчеркивает необходимость разработки действенных стратегий для поддержки становления профессиональной идентичности у студентов.

Профессиональная идентичность представляет собой изменчивое состояние сознания, которое характеризуется принятием человеком определенной сферы деятельности, усвоением ее требований и правил, а также включением в соответствующее профессиональное сообщество. Она охватывает совокупность представлений индивида о себе как о представителе своей профессии, понимание специфики профессиональной деятельности, уровень уверенности в своих силах и готовность к самореализации в выбранной области.

Процесс становления профессиональной идентичности проходит через ряд последовательных этапов:

- выбор профессионального пути. На этом этапе студент знакомится с различными сферами деятельности и осуществляет первоначальный отбор потенциальных направлений для своего дальнейшего развития [3, с. 56];

- овладение знаниями и навыками. Полученные теоретические знания интегрируются с практическими умениями, которые приобретаются в процессе обучения и во время прохождения производственной практики;

- включение в профессиональную среду. Через установление связей с коллегами, получение обратной связи от опытных специалистов и преподавателей формируется первичное представление о профессиональной культуре и принятых нормах;

- профессиональная самореализация. Заключительный этап предполагает наличие прочных профессиональных убеждений, высокую степень отождествления себя с профессией и способность к самостоятельному принятию решений и эффективным действиям в профессиональной сфере.

Теоретические подходы к формированию профессиональной идентичности [4, с. 46].

Социально-психологический подход. Данный подход акцентирует внимание на влиянии социальной среды на профессиональное становление. Его основная идея заключается в том, что профессиональное поведение обусловлено социальными нормами, ценностями и ожиданиями окружающих. К представителям этого направления относятся такие ученые, как А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, Е.А. Климов. Они подчеркивали значение социализации в профессиональной группе, восприятия образа профессии в общественном сознании и взаимодействия с коллективом. Например, общение с представителями профессии, участие в профессиональных мероприятиях и вступление в общественные организации оказывают существенное влияние на формирование профессиональной идентичности [5, с. 78].

Когнитивно-конструктивистский подход. Этот подход рассматривает когнитивные процессы как основу формирования личной картины мира и самовосприятия. Среди сторонников данного направления можно выделить Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Д.Б. Эльконина.

Формирование профессиональной идентичности студентов является необходимым условием качественного воспитания и подготовки специалистов, соответствующих современным требованиям рынка труда и меняющейся реальности. Процесс профессиональной идентификации включает этапы от первоначального знакомства с профессией до полного включения в профессиональное сообщество и принятия роли специалиста [6, с. 22].

Проведённый анализ выявил четыре главных теоретических подхода к формированию профессиональной идентичности: социально-психологический, когнитивно-конструктивистский, деятельностный и акмеологический. Каждый из них описывает отдельные грани этого сложного явления, предлагая инструменты и методы эффективного воздействия на сознание студентов и их мотивацию.

Особое внимание было уделено механизмам формирования профессиональной идентичности, таким как учебный процесс, производственное обучение, индивидуальное консультирование и участие в университетской жизни. Однако современные вызовы ставят перед системой высшего образования новые задачи, требующие быстрого реагирования и гибкости [7, с. 48].

Основными проблемами остаются недостаточность кадрового потенциала, недостаток внимания к практическому опыту и недостаточно развитая система сопровождения студентов в выборе профессии и выстраивании карьерной траектории. Решением этих вопросов могут стать повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, активизация связей с бизнесом и расширение использования современных образовательных технологий.

При условии внедрения предложенных мер удастся создать оптимальные условия для формирования устойчивого профессионального сознания студентов, укрепления их положительной профессиональной идентичности и эффективной интеграции в экономику нового поколения [8, с. 112].

*Список литературы*

1. Абрамова О.Г. Современный подход к формированию профессиональной идентичности студентов / О.Г. Абрамова, И.П. Иванов // Вестник Пермского университета. Серия Педагогика. – 2023. – №3. – С. 87–96.
2. Андреева Т.М. Проблемы формирования профессиональной идентичности студентов педагогического профиля / Т.М. Андреева // Научные ведомости Белгородского гос. ун-та. – 2023. – №4. – С. 123–130.
3. Борисова Ю.Е. Образование и профессиональная идентичность студентов технического вуза / Ю.Е. Борисова // Высшее образование в России. – 2024. – №2. – С. 56–63.
4. Васильева М.Л. Особенности формирования профессиональной идентичности будущих учителей / М.Л. Васильева, Л.К. Петрова // Педагогическое образование и наука. – 2024. – №1. – С. 45–53.
5. Гордеева Е.А. Роль высшего образования в формировании профессиональной идентичности молодежи / Е.А. Гордеева // Науковедение. – 2023. – №6. – С. 78–85.
6. Дмитриев А.Ю. Современные подходы к формированию профессиональной идентичности студентов медицинского профиля / А.Ю. Дмитриев, Е.А. Смирнова // Российский медицинский журнал. – 2024. – №1. – С. 21–28.
7. Захарова Л.А. Формирование профессиональной идентичности студентов инженерных специальностей / Л.А. Захарова // Инженерное образование. – 2025. – №1. – С. 43–51.
8. Иванова О.В. Цифровые технологии и формирование профессиональной идентичности студентов экономических специальностей / О.В. Иванова, М.Н. Сергеева // Экономика и управление. – 2024. – №3. – С. 112–119.
9. Каримова Х.Р. Проблемы формирования профессиональной идентичности студентов гуманитарных факультетов / Х.Р. Каримова // Философия образования. – 2023. – №2. – С. 145–152.
10. Кудряшов В.Ф. Роль социального фактора в формировании профессиональной идентичности студентов медицинских университетов / В.Ф. Кудряшов // Медицинская педагогика. – 2024. – №4. – С. 33–40.
11. Курбанов Ш.Ш. Национальные особенности формирования профессиональной идентичности студентов вузов / Ш.Ш. Курбанов, Ф.А. Сулейманова // Вопросы философии. – 2025. – №2. – С. 102–110.

*Васильченко Инна Александровна*  
магистрант

*Шер Марина Леонидовна*  
канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151636

## АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

*Аннотация:* в статье проводится анализ ключевых факторов, влияющих на формирование профессиональной готовности учащихся старших классов. Рассматриваются внутренние (личностные, когнитивные, мотивационные) и внешние (семья, школа, социальная среда, рынок труда) детерминанты процесса профессионального самоопределения. Особое внимание уделено роли педагогического сопровождения, взаимодействию с внешними институтами и влиянию цифровых технологий. На основе анализа современных исследований предлагаются рекомендации по совершенствованию системы профориентационной работы в школе.

*Ключевые слова:* профессиональная готовность, факторы влияния, старшеклассники, педагогическое сопровождение, профориентация, социальные институты.

Формирование профессиональной готовности у старшеклассников – сложный, многомерный процесс, зависящий от широкого круга факторов. В условиях динамично меняющегося общества и рынка труда задача подготовки учащихся к осознанному выбору профессии становится особенно актуальной. Однако многие подростки испытывают затруднения при попытке определиться с будущим, что свидетельствует о недостаточной эффективности существующих форм профориентационной работы. Анализ причин этого явления требует всестороннего рассмотрения как внутренних, так и внешних факторов, влияющих на процесс профессионального самоопределения [1, с. 47].

Формирование профессиональной готовности у старшеклассников – сложный, многомерный процесс, зависящий от широкого круга факторов. В условиях динамично меняющегося общества и рынка труда задача подготовки учащихся к осознанному выбору профессии становится особенно актуальной. Однако многие подростки испытывают затруднения при попытке определиться с будущим, что свидетельствует о недостаточной эффективности существующих форм профориентационной работы. Анализ причин этого явления требует всестороннего рассмотрения как внутренних, так и внешних факторов, влияющих на процесс профессионального самоопределения [7].

Внешние факторы играют не менее важную роль. Первым и наиболее значимым из них является семья. Отношения в семье, уровень образования родителей, их профессиональные установки и ожидания оказывают мощное влияние на формирование профессиональных ориентаций подростка. Поддержка со стороны родителей способствует уверенности в себе, тогда как давление или чрезмерная опека могут привести к конфликтам и отказу от самостоятельного выбора [9, с. 379].

Школа выступает ведущим институтом формирования профессиональной готовности. Однако, как показывает практика, профориентационная работа зачастую ограничивается единичными встречами с представителями профессий или прохождением стандартных тестов. Эффективность такой работы снижается из-за отсутствия системности, индивидуального подхода и связи с реальной профессиональной деятельностью. Педагогическое сопровождение, основанное на принципах индивидуализации и активности, способно значительно повысить уровень готовности учащихся [5]. Важно, чтобы профориентация была не отдельным мероприятием, а органической частью учебного процесса, включая предметные области, внеурочную деятельность и проектную работу [2, с. 101].

Особое значение приобретает взаимодействие школы с внешними социальными институтами. Сотрудничество с вузами, колледжами, предприятиями и IT-компаниями позволяет старшеклассникам получить реальный опыт профессиональной деятельности. Дни открытых дверей, мастер-классы, стажировки, практики – все эти формы дают возможность «примерить» профессию на практике. Например, программы, реализуемые компаниями «Яндекс», «Сбер» и «Газпром нефть», уже показали высокую эффективность в привлечении молодежи к техническим специальностям и развитию у них предпринимательского мышления [6]. Такие практики не только расширяют кругозор, но и формируют у учащихся реалистичные представления о требованиях профессии.

Не стоит недооценивать и влияние рынка труда и социально-экономической среды. Подростки все чаще выбирают профессии, которые ассоциируются с высоким доходом, престижем или возможностью удаленной работы. В то же время они могут игнорировать востребованные, но менее «модные» направления [8]. Информационная перегрузка и противоречивые сообщения о «профессиях будущего» также усложняют процесс выбора.

Цифровые технологии становятся все более значимым фактором. Онлайн-курсы, профориентационные платформы, виртуальные экскурсии на предприятия, VR-симуляторы профессий – все это расширяет доступ к информации и делает процесс более интерактивным. Однако важно обеспечить критическое отношение к получаемой информации и научить учащихся фильтровать «информационный шум». Эффективное использование цифровых ресурсов требует от школы создания соответствующей образовательной среды, что особенно актуально в контексте цифровой трансформации [3].

Исследования показывают, что комплексный подход, сочетающий диагностику, проектную деятельность, психологическую поддержку и практико-ориентированное обучение, значительно повышает уровень профессиональной зрелости. По данным опроса участников программы «Профориентация будущего» (2022), более 80% школьников отметили, что участие в проектах помогло им лучше понять свои предпочтения, а 75% заявили о намерении продолжить обучение в выбранном направлении [4, с. 126].

Таким образом, формирование профессиональной готовности – результат взаимодействия множества факторов. Для повышения эффективности профориентационной работы необходимо:

- систематизировать педагогическое сопровождение;
- активизировать взаимодействие с внешними партнерами;
- внедрять современные технологии и диагностические методы;
- вовлекать родителей в образовательный процесс;
- создавать индивидуализированную образовательную среду [10].

Только такой многоплановый подход позволит сформировать у старшеклассников устойчивую готовность к осознанному выбору и построению личной профессиональной траектории в условиях современного мира.

#### **Список литературы**

1. Баранов А.А. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников / А.А. Баранов // Педагогика. – 2021. – №5. – С. 45–58.
2. Григорьев С.Ю. Проектная деятельность как метод формирования профессиональных компетенций / С.Ю. Григорьев, Н.Е. Крючкова // Образование и наука. – 2020. – №7. – С. 89–102.
3. Загайнова Е.С. Профориентационная работа в эпоху цифровой трансформации образования / Е.С. Загайнова // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 22 марта 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 51–54. EDN GQKBJR

4. Ковалева О.В. Формирование профессиональной готовности старшеклассников в условиях цифровой трансформации / О.В. Ковалева // Психологический журнал. – 2022. – №3. – С. 123–135.
5. Протуренко И.А. Квалиметрия профессионального самоопределения обучающихся в условиях основного общего образования / И.А. Протуренко, М.Л. Шер // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 14 февраля 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 165–167. DOI 10.31483/r-126285. EDN UAXIAR
6. Протуренко И.А. Инновации как возможность повышения эффективности профессионального самоопределения старших школьников / И.А. Протуренко // Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 28 ноября 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 69–72. DOI 10.31483/r-114132. EDN IEIKQV
7. Смирнов В.Л. Социальные детерминанты профессионального выбора подростков / В.Л. Смирнов // Российская педагогика. – 2021. – №3. – С. 44–57.
8. Ушакова Л.Н. Роль семьи в формировании профессиональных намерений старшеклассников / Л.Н. Ушакова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2020. – №35. – С. 88–94.
9. Шер М.Л. Вопросы сотрудничества педагога-психолога и родителей подростков в условиях образовательного учреждения / М.Л. Шер, С.В. Белоцерковская // Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 28 ноября 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 379–380. DOI 10.31483/r-114193. EDN MCEZQV
10. Ярошенко А.П. Влияние цифровых технологий на профориентационную деятельность в школе / А.П. Ярошенко // Информационные технологии в образовании. – 2023. – №4. – С. 102–115.

*Васильченко Инна Александровна*  
магистрант

*Шер Марина Леонидовна*  
канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151635

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЛИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ

**Аннотация:** в статье рассматриваются теоретические аспекты формирования готовности старшеклассников к проектированию личной профессиональной перспективы в условиях современной школы. Анализируются ключевые понятия: профессиональная готовность, проектирование, личная профессиональная траектория. Обосновывается роль педагогического сопровождения как ведущего механизма развития у учащихся способности осознанно строить свое профессиональное будущее. Выделяются базовые компоненты готовности – когнитивный, эмоционально-мотивационный, деятельностный и рефлексивный, – на основе которых формируется целостная модель профессионального самоопределения. Подчеркивается значимость интеграции самопознания, ценностных ориентаций и практического опыта в образовательный процесс.

**Ключевые слова:** профессиональная готовность, проектирование, личная профессиональная перспектива, старшеклассники, педагогическое сопровождение, рефлексия, самопознание.

Профессиональное развитие личности в подростковом возрасте выходит на первый план, поскольку именно в этот период закладываются основы жизненного пути. Формирование готовности старшеклассников к проектированию личной профессиональной перспективы становится одной из важнейших задач современной школы [6]. Это не просто выбор профессии, а осознанный процесс построения индивидуальной траектории, учитывающий интересы, способности, ценности и внешние условия.

Под готовностью к проектированию личной профессиональной перспективы понимается комплексное качество личности, включающее знания о себе и мире профессий, мотивацию к профессиональному развитию, умение ставить цели, планировать действия, анализировать результаты и корректировать путь. Эта готовность предполагает переход от пассивного восприятия информации к активному конструированию своего будущего. Проектирование здесь рассматривается как вид деятельности, направленной на создание образа желаемого будущего и разработку путей его достижения [3].

В отечественной педагогике вопросам профессионального самоопределения уделяли внимание такие ученые, как И.А. Зимняя, Е.А. Климов, Б.С. Гершунский, А.К. Маркова. Их исследования легли в основу понимания структуры профессиональной зрелости и механизмов ее формирования. По мнению И.А. Зимней, ключевыми составляющими являются самопознание, рефлексия, профориентационная компетентность и способность к принятию решений. Эти качества должны развиваться системно, начи-



ная с раннего школьного возраста, но особое значение приобретают в старшей школе, когда перед учащимися стоит вопрос о выборе дальнейшего образовательного и профессионального пути [4, с. 138].

Теоретической основой формирования готовности служит деятельностный подход, согласно которому личность формируется в процессе активной деятельности. Проектная деятельность, исследовательские задания, моделирование профессиональных ситуаций позволяют ученику «примерить» разные роли, получить обратную связь и скорректировать свои представления о будущем. Такой подход способствует не только расширению кругозора, но и формированию навыков самостоятельного планирования и ответственности за собственный выбор [2].

Важным элементом является рефлексивный компонент, который обеспечивает осмысление собственного опыта. Умение анализировать свои успехи и неудачи, выявлять причины достижений или трудностей, соотносить свои действия с целями – все это формирует внутреннюю опору для построения профессиональной траектории [1, с. 46].

Рефлексия может быть организована через ведение портфолио, дневников профориентации, участие в обсуждениях и презентациях собственных проектов [11].

Не менее значимым является эмоционально-мотивационный компонент, включающий профессиональные интересы, установки, уверенность в своих силах (самоэффективность) и ценностные ориентации. Исследования показывают, что высокий уровень мотивации напрямую связан с успешностью профессионального самоопределения [7]. Для его развития необходимо создавать ситуации успеха, поддерживать инициативу учащихся и помогать им находить смысл в своей учебной и внеучебной деятельности [5, с. 126].

Педагогическое сопровождение выступает как ведущая форма поддержки этого процесса. Оно представляет собой целенаправленную, системную работу педагога, направленную на развитие у учащегося способности к осознанному выбору и проектированию будущего [8]. Педагог здесь не просто источник информации, а наставник, фасилитатор, помогающий ученику раскрыть свой потенциал. Эффективное сопровождение основано на следующих принципах:

- индивидуализация – учет уникальных особенностей каждого ученика;
- активность – вовлечение учащегося в самостоятельную деятельность;
- непрерывность – последовательная работа на всех этапах школьного образования;
- интеграция – сочетание учебной, внеурочной и внешкольной деятельности;
- партнерство – сотрудничество с семьей, вузами, работодателями и другими социальными институтами [10].

Особое внимание следует уделять диагностике уровня готовности учащихся. В отличие от традиционных тестов, современные методики должны фокусироваться не только на выявлении интересов, но и на оценке рефлексивных способностей, мотивационной сферы и навыков проектирования. Например, можно использовать модифицированные шкалы самооценки по Е.А. Климову, адаптированные анкеты по определению профессиональных установок, а также методики анализа жизненных планов и карьерных нарративов [9].

Таким образом, теоретические основы формирования готовности старшеклассников к проектированию личной профессиональной перспективы базируются на синтезе деятельностного, личностно-ориентированного и системного подходов. Успешное решение этой задачи требует создания такой образовательной среды, где каждый ученик имеет возможность не только узнать о профессиях, но и научиться строить свою уникальную профессиональную историю. Только такой подход позволит подготовить подростков к вызовам быстро меняющегося мира труда и сформировать у них внутреннюю устойчивость и уверенность в своем будущем.

#### **Список литературы**

1. Баранов А.А. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников / А.А. Баранов // Педагогика. – 2021. – №5. – С. 45–58.
2. Григорьев С.Ю. Проектная деятельность как метод формирования профессиональных компетенций / С.Ю. Григорьев, Н.Е. Крючкова // Образование и наука. – 2020. – №7. – С. 89–102.
3. Загайнова Е.С. Профориентационная работа в эпоху цифровой трансформации образования / Е.С. Загайнова // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 22 марта 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 51–54. EDN GQKBJR
4. Зимняя И.А. Психология профессионального образования / И.А. Зимняя. – М.: Владос, 2019. – 256 с.
5. Ковалева О.В. Формирование профессиональной готовности старшеклассников в условиях цифровой трансформации / О.В. Ковалева // Психологический журнал. – 2022. – №3. – С. 123–135.
6. Левитас Р.И. Социально-психологические проблемы профессионального самоопределения молодежи / Р.И. Левитас. – М.: Издательство РГГУ, 2020. – 320 с.
7. Петровский В.А. Возрастная психология: от юности до зрелости / В.А. Петровский. – СПб.: Питер, 2021. – 416 с.
8. Рыбалко Е.Ф. Психология профессионального самоопределения: теория и практика / Е.Ф. Рыбалко. – М.: Эксмо, 2022. – 384 с.

9. Протуренко И.А. Квалиметрия профессионального самоопределения обучающихся в условиях основного общего образования / И.А. Протуренко, М.Л. Шер // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 14 февраля 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 165–167. DOI 10.31483/г-126285. EDN UAXIAR

10. Протуренко И.А. Инновации как возможность повышения эффективности профессионального самоопределения старших школьников / И.А. Протуренко // Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 28 ноября 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 69–72. DOI 10.31483/г-114132. EDN IEIKQB

11. Шер М.Л. Вопросы сотрудничества педагога-психолога и родителей подростков в условиях образовательного учреждения / М.Л. Шер, С.В. Белоцерковская // Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 28 ноября 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 379–380. DOI 10.31483/г-114193. EDN MCEZQV

*Журбина Екатерина Николаевна*

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** статья обосновывает роль социально значимой деятельности как способа развития духовно-нравственных ценностей подростков в условиях цифровой трансформации. На основе анализа воспитательных программ образовательных организаций и литературы выделены функциональные характеристики активности и организационные принципы (субъектность, ценностная сопряженность, видимость результата, командность, наставничество, рефлексия, инклюзивность). Предложена система количественных и качественных индикаторов эффективности. Отмечены методологические ограничения существующих исследований и обозначены направления дальнейших лонгитюдных оценок развития духовно-нравственных ценностей детей подросткового возраста.*

***Ключевые слова:** социально значимая деятельность, духовно-нравственные ценности, подростковый возраст, воспитательная работа, оценка эффективности, методы оценки.*

Актуальность темы определяется социальной необходимостью формирования устойчивых духовно-нравственных ориентаций у подрастающего поколения в условиях ускоренных социокультурных изменений и цифровой трансформации [15]. Подростковый возраст является критическим для окончательной структуры ценностных ориентиров и становления моральной автономии [3; 5; 6]. В этих условиях социально-значимая деятельность выступает практической площадкой для закрепления нравственных норм через конкретные действия, требующие добровольности, личной ответственности и рефлексии.

Цель исследования – теоретически и методически обосновать, а также сформулировать организационные принципы социально значимой деятельности, способствующей развитию духовно нравственных ценностей подростков, и предложить систему показателей для оценки ее эффективности.

В работе использованы методы теоретического анализа литературных источников, систематизации педагогических практик и обобщения эмпирических результатов локальных исследований. На базе анализа действующих программ воспитательной работы в школе (волонтерство, проектная деятельность, краеведение, экологические и медийные инициативы) выделены функциональные характеристики социально значимой деятельности и их связь с формированием ценностей. Для разработки рекомендаций применен системно-деятельностный подход, опирающийся на принципы субъектности, рефлексии и интеграции учебного и воспитательного процессов.

Социально значимая деятельность понимается как общественно полезная активность школьников, направленная на решение реальных задач местного сообщества и сопряженная с личной ответственностью, добровольностью и ценностной мотивацией [13]. Теоретическая связь между действием и ценностью опирается на предположение о том, что пережитый опыт, сопровождаемый общественным признанием и рефлексией, обладает большей устойчивостью, чем декларативное усвоение норм. Важными компонентами являются: смысловая сопряженность с базовыми ценностями, командная работа и наставничество, видимость результата и механизм рефлексивного превращения действия в ценностное знание [2; 7; 9].

Деятельность создает условия для опытного подтверждения ценностных установок (например, волонтерская помощь пожилым формирует эмпатию и чувство долга) [10; 11]. Ответственность за проектные решения и последствия действий укрепляет способность к самостоятельному моральному выбору [14]. Команды, проекты и краеведческие инициативы развивают чувство принадлежности к

сообществу и уважение к историко-культурному наследию [1; 4; 12]. Дневники, обсуждения и дебрифинги переводят практический опыт в осознанные ценностные установки [8; 10].

На основе анализа описанных практик нами выделены семь взаимосвязанных характеристик, обеспечивающих воспитательный эффект: субъектность и добровольность; смысловая связь с базовыми национальными и гуманистическими ценностями; социальная востребованность и видимость результата; командность и наставничество; систематическая рефлексия и оценка; инклюзивность и межведомственная кооперация; безопасная и ценностно насыщенная среда (включая цифровую). Эти характеристики служат рабочей основой для конструирования школьных программ и методик социально значимой деятельности подростков.

Подростковый возраст – это время активного формирования личности, поиска своего места в мире, экспериментов и осмысления. Поэтому духовно-нравственные ценности становятся фундаментом для гармоничного развития и принятия осознанных решений. Значение ключевых ценностей указаны в таблице 1.

Таблица 1

Список ключевых духовно-нравственных ценностей

Духовно-нравственные ценности	Почему важна	Как развивать
1	2	3
Честность и правдивость	Подростки сталкиваются с давлением. Честность строит доверие, формирует чувство собственного достоинства, учит ответственности. Основа аутентичности и самопринятия	Создание безопасной среды для правды. Обсуждение последствий лжи и преумоществ честности. Подача личного примера со стороны взрослых
Ответственность	С ростом свободы растет ответственность. Отвечать за свои поступки, учебу, обещания – ключевой навык взрослой жизни. Развивает эмпатию и социальные навыки	Предоставление подросткам реальных задач с полномочиями. Обсуждение последствий безответственности. Участие в волонтерских проектах, развивающих заботу
Справедливость и чувство справедливости	Подростки остро реагируют на несправедливость. Чувство справедливости помогает формировать моральные принципы, отстаивать права, активно участвовать в общественной жизни	Обсуждение этических дилемм, анализ новостей через призму справедливости. Участие в разрешении конфликтов, где требуется объективность
Уважение к другим	Основа мирного сосуществования в обществе. Предотвращает конфликты, развивает толерантность, открытость к новому опыту. Помогает подростку чувствовать себя частью широкого сообщества	Путешествия, изучение культур, взаимодействие с людьми разных национальностей. Обсуждение предрассудков и стереотипов для расширения мировоззрения и принятия различий
Доброта и отзывчивость (эмпатия)	Способность сопереживать и проявлять доброту – ключевой человеческий навык. Помогает устанавливать глубокие связи, поддерживать других, чувствовать себя нужным и ценным	Обсуждение чувств других, просмотр фильмов, обсуждение книг, вызывающих сопереживание. Участие в акциях милосердия и помощи. Практика активного слушания
Сочувствие и готовность помогать	Критический период формирования эмпатии. Эмпатия помогает строить устойчивые отношения, снижает агрессию и буллинг. Повышает качество социальной адаптации подростка	Рольевые игры, волонтерские проекты. Анализ поступков героев книг с фокусом на чувства. Практики «письма поддержки», задания на заботу в семье
Самообладание и эмоциональная регуляция	Подростковый возраст – время бурных эмоций. Управление гневом, разочарованием, страхом предотвращает необдуманные поступки, сохраняет здоровые отношения	Обучение техникам релаксации, медитации. Обсуждение конструктивных способов выражения эмоций. Развитие навыков решения проблем и стрессоустойчивости

Смелость и готовность стоять за правду	Формирует личностную идентичность. Позволяет выражать убеждения независимо от группы, защищает от манипуляций. Укрепляет целостность личности и самооценку	Дебаты, тренинги ассертивности. Обсуждение этических дилемм. Поощрение публичных выступлений о важном. Разбор последствий молчания и смелых действий
Долг и обязанность	Подросток осваивает социальные роли. Чувство долга синхронизирует индивидуальные интересы с требованиями общества. Формирует дисциплину и долгосрочную ответственность	Четкие ожидания с обсуждаемыми последствиями. Поручения с возрастающей ответственностью. Реальные проекты, где успех зависит от вклада каждого. Рефлексия
Трудолюбие и настойчивость	Формирует учебные и профессиональные установки. Усердный труд и преодоление трудностей влияют на будущие достижения. Развивает устойчивость к неудачам и целеустремленность	Поощрение процесса, а не только результата. Долгосрочные цели с промежуточными этапами. Упражнения на преодоление фрустрации. Вовлечение в клубы/олимпиады
Скромность и умеренность	В эпоху соцсетей скромность помогает сохранять эмпатию, снижает ревность. Умеренность предупреждает импульсивное поведение и зависимость от внешних стимулов	Практики благодарности. Обсуждение медиа-сообщений. Задания на «испытании» с рефлексией. Пример взрослых в скромном отношении к успеху
Преданность и верность	Подростки формируют прочные связи и доверие. Верность укрепляет социальную поддержку, чувство безопасности. Помогает выдерживать кризисы идентичности и развивать лояльность	Ритуалы командной сплоченности. Обсуждение границ верности. Тренировка навыков честного общения. Кейсы о сложных этических выборах
Гражданская ответственность и патриотизм	Подростки осознают себя частью общества. Патриотизм – это любовь к родине, активное желание делать ее лучше. Включает соблюдение законов и уважение	Изучение истории, культуры страны. Участие в общественно-полезных мероприятиях. Обсуждение проблем сообщества и поиск решений для улучшения жизни
Уважение к различиям	В мультикультурной среде уважение к различиям снижает конфликтность, расширяет перспективы. Способствует социальной интеграции и принятию многообразия культур	Мультикультурные проекты, обмены. Изучение историй сверстников. Тренинги по осознанным предубеждениям. Модерация дискуссий о различиях
Чувство благодарности	Благодарность связана с психологическим благополучием, стрессоустойчивостью. Формирует позитивную перспективу, уменьшает недовольство. Улучшает социальные связи и настроение	Ежедневные/еженедельные практики благодарности. Выражение признательности людям. Проекты взаимопомощи. Обсуждение внутренних ресурсов
Самостоятельность и личная автономия	Формирование идентичности и ответственности за решения – центральная задача. Нравственная автономия позволяет выработать собственный моральный компас	Делегирование ответственности с поддержкой. Обсуждение последствий выбора, принятие решений. Тренировка аргументации. Поощрение критического мышления
Моральная рефлексия и способность критически оценивать свои поступки	Подростки приобретают способность к абстрактному мышлению. Навыки рефлексии формируют зрелость поступков. Развивают готовность исправлять ошибки, анализировать поведение	Регулярные сессии рефлексии. Ведение дневника нравственных дилемм. Метод «колеса перспектив». Моделирование ошибок взрослых и демонстрация исправления
Забота о ближних и солидарность	Подростки осваивают социальные роли. Чувство сопричастности снижает одиночество, повышает готовность сотрудничать. Способствует развитию гражданской позиции, психологическому здоровью	Групповые проекты с распределением ролей. Волонтерские акции. Упражнения на взаимопомощь. Обсуждение примеров солидарности

1	2	3
Экологическая нравственность	Подростки начинают думать о будущем. Экологическая ответственность формирует перспективное мышление. Готовность жертвовать сиюминутными удобствами ради общего блага	Проектное обучение (школьный огород, раздельный сбор мусора). Анализ локальных проблем. Участие в экологических акциях. Включение тем устойчивого потребления
Духовная целеустремленность	Подростки задаются вопросами «зачем?». Поиск смысла формирует долгосрочные ориентиры, моральную устойчивость. Дает чувство направления в жизни, определяет ценности	Диалоги о смысле жизни, ценностях. Творческие практики (эссе, проекты). Наставничество, встречи с людьми, нашедшими призвание. Волонтерство, стажировки

Таблица 1 выделяет успешные методы и приемы формирования и развития духовно нравственных ценностей в образовательном пространстве на основе анализа описанных в научной литературе практик. Случаи успешных школьных движений демонстрируют повышение эмпатии, ответственности и уровня гражданской активности. Проектная деятельность формирует планирование, коммуникацию и ответственность за результат. Краеведение, поисковая работа, школьные музеи углубляют идентификацию с региональной культурой и формируют уважение к истории. Экологические практики формируют нравственное отношение к природе и устойчивые привычки экологического поведения. Медиаобразовательные проекты повышают критическое отражение, цифровую этику и устойчивость к манипуляциям. Трудовые практики и профориентация формируют уважение к созидательному труду, волевые качества и профессиональную ответственность [4; 6; 10; 11; 12 и др.].

Как показывают успешные практики, социально-значимая деятельность должна быть встроена в систему воспитательной работы школы и региональные программы. Каждую инициативу рекомендуется реализовывать через полный цикл: выявление проблемы – постановка цели – командообразование – планирование – реализация – общественная презентация – рефлексия и фиксация результатов. Роль советника по воспитанию включает координацию, межведомственное взаимодействие, подготовку наставников, мониторинг рисков и сопровождение рефлексивных практик. А интеграция с учебными предметами (гуманитарный цикл, художественные дисциплины, основы безопасности жизнедеятельности) повышает смысловую насыщенность проектов.

В мониторинге духовно-нравственных ценностей рекомендуется сочетать количественные и качественные индикаторы развития ценностей [6; 12]. К количественным индикаторам надо отнести долю учащихся, вовлеченных в проекты; продолжительность участия; устойчивость команд; показатели снижения рисков девиантного поведения. К качественным – динамику ценностных установок (опросники, эссе), кейс-анализы морального выбора, уровни эмпатии и готовности к реализации социально-значимой деятельности, изменения в культурной среде школы. Для эмпирических исследований целесообразно применять валидные опросники, шкалы эмпатии, методики оценки гражданской активности, психологическое наблюдение и статистический анализ для определения значимости сдвигов.

Для обеспечения мотивационной работы на старте проектов необходимо:

- 1) создавать смысловую привязку инициатив к реальным потребностям сообщества и личным ценностям учащихся;
- 2) формировать команды с распределением ролей и поддержкой наставников; предусмотреть участие старшеклассников в качестве лидеров и тьюторов;
- 3) встраивать регулярные рефлексивные практики: дневники волонтера, коллективные дебрифинги, публичные презентации;
- 4) обеспечить видимость результата через общественную презентацию и признание достижений;
- 5) включать семьи и внешние партнеры (нко, музеи, вузы, предприятия) для расширения контекста социальных практик;
- 6) параллельно реализовать просветительские модули по медиагигиене, критическому мышлению и цифровой этике;
- 7) адаптировать задания для инклюзивного участия, обеспечивая парную работу и тьюторскую поддержку для обучающихся с овз или «групп риска».

Анализ локальных исследований и практик показывает устойчивую тенденцию: при системной организации социально-значимой деятельности отмечаются позитивные сдвиги в духовно-нравственной сфере подростков. Волонтерские программы способствуют росту эмпатии и готовности к социально полезным действиям; проектная и краеведческая работа укрепляют ценностную привязанность к местной истории и культуре; медиапрактики повышают критическую устойчивость к манипуляциям в цифровой среде. Существенным фактором успеха выступают длительность программ, качество наставничества и уровень вовлеченности семьи и внешних партнеров. Однако существующие данные преимущественно опираются на локальные и квазиэкспериментальные исследова-

дования, часто без строгих контрольных групп и длительного последующего наблюдения. Необходимы стандартизированные инструменты оценки, многомерные панели и лонгитюдные исследования для выявления устойчивости ценностных изменений и причинно-следственных связей. Также требуется анализ культурных и региональных различий в восприятии ценностей и механизмах мотивации подростков.

В заключение подчеркнем, что социально-значимая деятельность представляет собой эффективную форму развития духовно-нравственных ценностей подростков при условии ее системной интеграции в образовательный уклад, обеспечения субъектности участников, качественного наставничества и регулярной рефлексии. Практическая реализация должна учитывать полный цикл проектной деятельности, видимость результатов, межведомственное взаимодействие и параллельную просветительскую поддержку по медиагигиене и критическому мышлению. Для подтверждения эффективности воспитательной работы необходимо развивать стандартизированные методики оценки, проводить лонгитюдные исследования и масштабные пилотные проекты с контролируруемыми методологическими условиями.

#### **Список литературы**

1. Бородина Е.Н. Педагогические условия формирования традиционных духовно-нравственных семейных ценностей у старшеклассников / Е.Н. Бородина // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2014. – №1. – С. 59–60.
2. Бояк Т.Н. Содержание понятия «духовно-нравственные ценности» / Т.Н. Бояк // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – Вып. 14А. – С. 42–45. EDN UXOMRN
3. Быкова Ю.Е. Формирование нравственных ценностей подростков в современных социокультурных реалиях / Ю.Е. Быкова, В.В. Котлярова // Arcti. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – №2. – С. 1–9. EDN VPDZDH
4. Вертьянова А.А. Формирование духовно-нравственных ценностей школьников во внеурочной деятельности в рамках мероприятий культурно-языкового центра / А.А. Вертьянова, М.А. Ермошина // Язык и культура. – 2023. – №61. – С. 154–172. DOI 10.17223/19996195/61/9. EDN HWBODZ
5. Волков А.А. Факторы формирования духовно-нравственных ценностей старших подростков / А.А. Волков, Т.Ф. Маслова, Н.И. Джегутанова // Гуманизация образования. – 2024. – №2. – С. 91–104. DOI 10.24412/2541-8734-2024-2-91-104. EDN LEWKIS
6. Гильмутдинова Н.Х. Формирование духовно-нравственных ценностей подростков в общеобразовательном пространстве школы: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... канд. пед. наук / Наиля Ханфиловна Гильмутдинова; Марийский государственный университет. – Набережные Челны, 2010. – 196 с. EDN QETHOJ
7. Гладких В.В. Интеграция науки и образования как эффективное средство сохранения и укрепления духовно-нравственных ценностей / В.В. Гладких, Е.И. Панкова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. №3. – С. 580–591. DOI 10.20310/1810-0201-2023-28-3-580-591. EDN AMAIDM
8. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с. EDN QXTZAB
9. Дьячкова М.А. Понятия ценность и духовно-нравственные ценности в педагогике / М.А. Дьячкова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №12. – С. 141–149. EDN PIXQAN
10. Зубова О.Г. Волонтерство как форма участия молодежи в общественной жизни: по материалам экспертных интервью / О.Г. Зубова, А.Г. Филипова // Социология. – 2021. – №5. – С. 87–94.
11. Зубова О.Г. Волонтерство как форма участия молодежи в общественной жизни: по материалам экспертных интервью / О.Г. Зубова, А.Г. Филипова // Социология. – 2021. – №5. – С. 87–94.
12. Липканская К.Л. Волонтерство как фактор становления детско-взрослого сообщества в школе / К.Л. Липканская, М.В. Александрова // Вестник НовГУ. – 2017. – №4 (102). – С. 72–74. EDN ZDUFQF
13. Малахова Т.П. Духовно-нравственное воспитание старших школьников на кружковых занятиях по русской этнографической вышивке: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (изобразительное искусство)»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Татьяна Петровна Малахова; Омский государственный педагогический университет. – Омск, 2010 – 18 с. EDN QHDOKT
14. О Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утвержден распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 №996-р // СПС КонсультантПлюс.
15. Прядеин В.П. Ответственность как системное качество личности / В.П. Прядеин. – Екатеринбург: УрГПУ, 2001. – 208 с.
16. Смирнова К.Л. Цифровая грамотность и моральный выбор в старшем подростковом возрасте / К.Л. Смирнова, П.М. Козлов // Вопросы психологии. – 2021. – №5. – С. 34–42.

*Зинченко Юлия Андреевна*  
студентка

*Научный руководитель*  
**Клюев Юрий Владимирович**  
д-р полит. наук, доцент, профессор

ФГБОУ ВО «Херсонский государственный  
педагогический университет»  
г. Херсон, Херсонская область

## **ПАРТНЕРСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ**

***Аннотация:** автор отмечает, что в условиях современной геополитической обстановки, характеризующейся неустойчивостью, усилением информационного воздействия и изменением системы ценностей, вопрос воспитания патриотических чувств у молодого поколения приобретает особую значимость. Патриотизм, понимаемый как любовь к Отечеству, готовность защищать его и служить его интересам, выступает фундаментом стабильного и поступательного развития общества. В Республике Крым, регионе со сложной историей и уникальным культурным ландшафтом, формирование патриотизма у учащихся имеет свою специфику, обусловленную недавними историческими событиями и процессами интеграции в российское общество. Анализ этих особенностей и выявление современных тенденций в патриотическом воспитании крымских школьников является значимой задачей педагогической науки и практики, поскольку результаты такого анализа позволяют совершенствовать программы, технологии и управленческие решения в сфере воспитательной работы и содействуют укреплению гражданской идентичности и общественного единства в регионе.*

***Ключевые слова:** патриотизм, школьники, Республика Крым, воспитание, партнерство, образовательная среда, гражданственность, историческое наследие.*

Реальный прирост качества патриотического воспитания в школе достигается тогда, когда к учебному коллективу «подключаются» внешние ресурсы – молодежные движения, музеи, поисковые и волонтерские объединения, спортивные структуры, муниципальные и региональные центры. Такая кооперация дает доступ к площадкам, экспертам, методикам и проектным форматам, которыми школа одна распорядиться не может. В российском правовом поле для этого есть устойчивая основа: воспитание закреплено как часть образовательной деятельности, а сетевая форма реализации программ прямо предусмотрена законом (статьи 12, 15 и 28 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Поправки 304-ФЗ обязали каждую школу иметь рабочую программу воспитания и календарь воспитательной работы, что позволяет заранее вписывать совместные действия с партнерами в годовой цикл и синхронизировать их с ФГОС. Правовой статус Российского движения детей и молодежи («Движение Первых») придал этим связкам устойчивую инфраструктуру: школа выступает базовой площадкой, региональное отделение – поставщиком контента, наставников и механики участия, а муниципалитет – организационным хабом для транспорта, площадок и безопасности.

На практике грамотное партнерство начинается с точной постановки задач. Школа фиксирует, какие компетенции и результаты ей не хватает: опыт «патриотизма действия» через общественно полезные дела, работа с историческими источниками и памятью места, начальные навыки безопасности и первой помощи, развитие медиаграмотности и школьных медиа, краеведение и туризм [1]. Далее составляется карта ресурсов территории: кто в муниципалитете и регионе может быть носителем нужных форм – местное отделение «Движения Первых», «Юнармия», поисковики, музей, Российское военно-историческое общество, Русское географическое общество, центр тестирования ГТО, молодежный центр, НКО с портфелем реализованных социальных проектов.

После выбора партнеров важно формально закрепить рамку: соглашение о сотрудничестве, назначение ответственных кураторов с обеих сторон, режим обработки персональных данных (152-ФЗ), согласованные требования по охране жизни и здоровья, единые правила фото- и видеофиксации, порядок информирования родителей. Эти документы не «про отчет» – они экономят время и снимают правовые риски, когда начинаются реальные выезды, встречи и публикации.

Крымский контекст дает особые преимущества. Здесь, как мы уже говорили ранее, в пешей доступности от школ – сильнейшие музейные и мемориальные площадки. Когда школьный урок «Окружающего мира» предвещает музейный визит, а после возвращения дети готовят мини-выставку или подкаст, получается связка «слово – место – дело», и формализма в таком контуре уже не остается [2].

Партнерство с «Движением Первых» встраивает эти локальные ресурсы в общероссийскую траекторию. В начальной школе хорошо работает модуль «Орлята России»: класс получает понятные

задания на месяцы вперед – от экоинициатив и заботы о памятных местах до первых медиапроектов и школьных исследований. Региональное отделение предоставляет наставников и методические материалы, помогает подавать заявки на профильные смены или форумы. Для ребенка это означает не разовую «акцию», а накапливающийся опыт – портфолио, где отражены его роли, навыки и вклад. Для школы – прозрачные правила участия, график событий, отчетность, которой не стыдно, потому что за ней стоят реальные дела.

Связка со структурами «Юнармии» закрывает блок начальной военной подготовки на безопасном, учебном уровне.

В начальной школе это тренажерные занятия по первой помощи, основы ориентирования, командная работа, дисциплина, военно-спортивные игры по типу «Зарницы». Важно, чтобы занятия вели сертифицированные инструкторы, использовались макеты и учебные комплексы, а родители давали информированное согласие [3]. Школа получает то, что сама обеспечить не может: инструкторский состав и безопасную инфраструктуру, а дети – практические навыки и понимание, что служение стране – не только про форму, но и про умение помочь, быть собранным и внимательным к другим.

Отдельную линию формирует сотрудничество с поисковым движением и историческим сообществом. Для младших школьников это не полевая работа, а «малая поисковая школа»: знакомство с базами «Память народа», «ОБД-Мемориал» и «Подвиг народа», понимание, как устроен документ, как проверяются данные, что такое источник и почему важно точно указывать факты. В сочетании с домашними архивами – письмами, фотографиями, наградами – это превращается в школьный проект «Архив памяти»: класс собирает и оцифровывает истории своих семей, готовит стенд или цифровую витрину, делает короткие рассказы для школьных медиа. Партнерская организация обеспечивает методическую рамку и экспертов, а музей дает площадку для презентации результатов. Так у детей появляются и исследовательские навыки, и уважение к фактам [4].

Историко-культурная инфраструктура дополняется партнерством с Российским военно-историческим обществом и историческими парками «Россия – моя история». Выездные уроки, квесты и реконструкции, адаптированные под младшие классы, заметно увеличивают «коэффициент внимания» и удерживают интерес лучше традиционной экскурсии. Если заранее в классе задать вопросы, которые нужно «закреть» в экспозиции, а после вернуться к ним в виде мини-презентации или стенгазеты, возникает тот самый «учебный цикл», который дает стойкий результат [5].

Нельзя забывать и про географическое измерение. Русское географическое общество и местные турклубы становятся естественными союзниками, когда школа делает акцент на краеведение, экотропы и безопасность на природе.

В Крыму формат «научной прогулки» особенно продуктивен: маршрут по набережной и сопредельным кварталам можно связать с историей флотской славы, защитой прибрежных экосистем, топонимикой и картографией. Такие занятия хорошо сочетаются с подготовкой к нормативам ГТО: дети привыкают к дисциплине, совместному действию и уважению к правилам.

Федеральные детские центры усиливают эффект, если использовать их как трамплин для локальных изменений. «Артек» – не только про отдых, но и про проектные лаборатории. Возвращающийся из смены ребенок должен иметь возможность «развернуть» свой проект дома: региональные и муниципальные наставники помогают школе встроить его в план, собрать команду и довести до результата. Тогда федеральная повестка становится частью жизни школы и микрорайона, а не отдельным эпизодом [6].

Любая кооперация требует измеримых ориентиров, иначе усилия расплываются. В воспитательной повестке корректно фиксировать не «количество мероприятий», а след – вовлеченность детей и семей, объем полезных дел, освоенные навыки и качество продуктов. В начальной школе реалистично ставить задачи на четверть: чтобы большинство детей хотя бы раз участвовали в совместном деле, чтобы у каждого класса был заверченный мини-проект с публичной презентацией, чтобы ключевые возрастные навыки безопасности освоило не менее двух третей параллели. Эти данные несложно собирать через короткие анкеты, журнал проектов и ежемесячные координационные встречи «школа – партнер», где смотрят не отчеты «для галочки», а конкретные результаты и корректируют план.

Финансовую составляющую обеспечивают комбинированно. Школьный бюджет покрывает базовые организационные расходы, но основные «точки роста» дают внешние источники. Росмолодежь проводит грантовые конкурсы для проектов в области добровольчества, медиа и патриотического воспитания; Фонд президентских грантов поддерживает НКО, в проектах которых школа выступает основной площадкой; музейные комплексы и исторические парки часто предоставляют квоты на бесплатные или льготные программы для классов. В соглашениях о сотрудничестве целесообразно заранее прописывать, кто берет на себя транспорт, полиграфию, расходные материалы, оборудование и инструктаж по безопасности. Ясные договоренности снижают риски срыва сроков и бюджетных «разрывов».

Крымская практика показывает, что при такой организации дети начинают по-другому смотреть на то, что происходит вокруг. Дом, улица, школа, морская набережная, памятная табличка, семейный альбом, музейный зал – все это превращается в единое пространство смыслов и заботы. Партнерская сеть при этом работает как усилитель: внешние профессиональные площадки добавляют



глубину и качество, а школа обеспечивает регулярность и безопасную атмосферу. Так рождается устойчивая культура повседневных дел, из которой и вырастает осмысленный патриотизм.

**Список литературы**

1. Алиева С.А. Психолого-педагогические предпосылки воспитания патриотизма у детей младшего школьного возраста / С.А. Алиева // Начальная школа. – 2014. – №9. – С. 17–20.
2. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 13 / В.Г. Белинский; Академия наук СССР, Институт русской литературы (Пушкинский дом); редколл.: Н.Ф. Бельчиков (гл. ред.) [и др.]. – М.: Издательство АН СССР, 1958.
3. Бородина Е.Н. Теория и практика нравственно-патриотического воспитания детей в полихудожественной деятельности: монография / Е.Н. Бородина. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015. – 176 с. EDN WATPTV
4. Бурлакова И.И. Патриотическое воспитание: от теории к практике / И.И. Бурлакова. – М.: Перспектива, 2015. – 174 с.
5. Выршиков А.Н. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе: монография / А.Н. Выршиков, М.Б. Кусмарцев. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. – 140 с.
6. Гасанов З.Т. Цели, задачи и принципы патриотического воспитания / З.Т. Гасанов // Педагогика. – 2005. – С. 63.

**Коваленко Светлана Витальевна**

канд. ист. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»

г. Владивосток, Приморский край

**Сазонова Людмила Алексеевна**

канд. филос. наук, доцент, заместитель директора

ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет»

г. Владивосток, Приморский край

**Щербань Полина Сергеевна**

студентка

ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»

г. Владивосток, Приморский край

DOI 10.31483/r-152073

## РАЗВИТИЕ И ПОДДЕРЖКА ТВОРЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ КАК АСПЕКТ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА)

**Аннотация:** в статье рассматривается роль развития творческого потенциала студентов в контексте социального воспитания в высшей школе. Обосновывается тезис о том, что целенаправленная поддержка творческой молодежи в рамках подхода управление талантами является не дополнительной, а одной из ключевых задач современного университета на примере Дальневосточного федерального университета, напрямую влияющей на формирование социально зрелой, ответственной и адаптивной личности.

**Ключевые слова:** творческая молодежь, социальное воспитание, вуз, креативный потенциал, самореализация, гражданская идентичность, soft skills, управление талантами, университетская среда.

**Введение.**

Современный университет перестал быть исключительно транслятором знаний. В условиях динамично меняющегося мира он берет на себя функцию центра по формированию целостной, конкурентоспособной и социально ответственной личности. В этом контексте социальное воспитание является процессом целенаправленного создания условий для усвоения личностью социальных норм, ценностей и образцов поведения, который выходит на первый план в современных условиях. Одним из наиболее эффективных, но не всегда в полной мере используемых аспектов этого процесса является развитие и поддержка творческой молодежи.

**Методы исследования.**

В процессе исследования были использованы следующие методы: анализ научной литературы по проблеме исследования; метод анализа кейсов.

**Используемые материалы.**

В условиях динамично развивающегося социокультурного мира акцент на гибкость, адаптивность и непрерывное обучение становится ключевым аспектом управления человеческими ресурсами. Молодежь, обладающая уникальными навыками и потенциалом, требует специализированных подходов.

Творческая молодежь является группой молодых людей, обладающих выдающимися способностями и потенциалом в различных областях. Они не только стремятся к новым знаниям, но и активно участвуют в научных исследованиях, социальных проектах и предпринимательских инициативах.

Студенчество составляет основную часть молодежи, единицами которой являются учащиеся высшего, в некоторых странах – и среднего учебного заведения. Согласно статье В.В. Михеевой «Жизненно-творческий потенциал студенческой молодежи как основа развития общества», ключевой особенностью студенческой молодежи является процесс социального и личностного становления, который сопровождается наличием внутренних ресурсов и потенциалов [13]. Таким образом, студенты чаще всего проявляют креативное и инновационное мышление, высокую мотивацию к самореализации, способность к критическому мышлению и решению сложных задач.

Креативность, по мнению исследователей, представляет собой уровень творческой одаренности и способность создавать новые идеи, являясь относительно устойчивой характеристикой личности. В современном контексте креативность рассматривается как комплексная функция, не сводимая лишь к интеллектуальным способностям [21].

Понятие «креативность» начало активно использоваться в начале 1950-х годов благодаря исследованиям Дж. Гилфорда, который первым попытался систематизировать это явление. Ученый выделил четыре ключевые характеристики, определяющие креативность.

Во-первых, оригинальность как стремление к интеллектуальной новизне и выражение нестандартных идей, что позволяет индивиду находить уникальные решения.

Во-вторых, семантическая гибкость как способность воспринимать объект под новым углом, выявлять его альтернативные применения и расширять функциональность.

В-третьих, образная адаптивная гибкость как умение изменять восприятие объекта, открывая его скрытые аспекты.

В-четвертых, семантическая спонтанная гибкость – способность генерировать разнообразные идеи в неопределенных ситуациях, когда отсутствуют четкие ориентиры [4].

Все перечисленные характеристики, на наш взгляд, тесно связаны с мотивацией талантливой молодежи, так как именно внутренний стимул побуждает человека создавать новые идеи и находить нестандартные решения.

Мотивация представляет собой внутренний механизм, направляющий действия индивида на достижение конкретных целей. Исследования показывают, что высокий уровень мотивации является необходимым условием для успешной самореализации. Она способствует развитию целеустремленности и настойчивости в достижении поставленных задач. Талантливые студенты с высокой мотивацией, как правило, активнее вовлечены в учебный процесс и стремятся к постоянному самосовершенствованию, что положительно сказывается на их социальной адаптации и профессиональной реализации.

Стремление к самореализации отражает желание индивида раскрыть свой потенциал и достичь максимальных результатов. Данный процесс включает несколько взаимосвязанных ключевых компонентов, способствующих успешному развитию личности:

1) поиск идентичности, т.е. активное изучение своего места в социальном окружении, формирование ценностей и жизненных целей;

2) профессиональное развитие – стремление приобретать знания и навыки, которые обеспечат конкурентоспособность на рынке труда;

3) личностный рост – постоянное совершенствование своих навыков и возможностей.

Ключевые компоненты стремления к самореализации напрямую способствуют развитию критического мышления, поскольку умение анализировать и оценивать собственные действия помогает эффективно достигать поставленных целей.

В книге «Психология критического мышления» Д. Халперн подчеркивает, что критическое мышление – это применение когнитивных техник и стратегий, которые повышают вероятность достижения желаемых результатов. Это определение акцентирует внимание на таких характеристиках, как контролируемость, обоснованность и целенаправленность, что делает критическое мышление инструментом в процессе решения задач, формулирования выводов и принятия решений [20].

Согласно исследованию Ж.Е. Алпысовой и Р.Т. Айдаровой, для эффективного развития критического мышления у студентов важны следующие качества:

1) готовность к планированию, ведь способствует структурированию мыслительного процесса;

2) гибкость или открытость к новым идеям и готовность пересматривать свои взгляды;

3) настойчивость;

4) готовность исправлять ошибки и совершенствоваться на них;

5) осознание, понимание собственных мыслительных процессов помогает контролировать и улучшать свою работу;

6) поиск компромиссных решений.

Критическое мышление не только способствует индивидуальному развитию студентов, но и служит основой для их успешной социализации в современном обществе [1].

Для эффективного применения критического мышления необходимы не только аналитические способности, но и уверенность в собственных силах, что во многом зависит от уровня самооценки.

Как отмечает П.В. Волкова, студенты с высокой самооценкой проявляют большую настойчивость в достижении целей и обладают высокой мотивацией к успеху. Это связано с их верой в свои способности и стремлением ставить перед собой амбициозные задачи. В отличие от них, студенты с

низкой самооценкой склонны избегать сложных вызовов и ограничивать свои цели, что сдерживает раскрытие их потенциала [2].

Нельзя не учитывать влияние социальной и культурной среды на развитие творческой студенческой молодежи. Эта среда создает благоприятные условия для воспитания, интеграции профессиональных и общекультурных компетенций, а также способствует творческой реализации индивидуального потенциала. Социально-культурная деятельность позволяет молодым людям не только развивать свои способности, но и адаптироваться к требованиям обществ.

В статье «Социально-культурная деятельность как средство воспитания молодежи» авторов И.А. Герасимовой и А.П. Герасимова рассматривается широкий спектр задач, решаемых в рамках данной области. К числу этих задач относятся:

- вовлечение молодежи в общественно полезные инициативы, включая культурные и досуговые проекты;
- создание условий, способствующих самоопределению, формированию идентичности и самореализации, а также развитию позитивного отношения к окружающему миру;
- активизация и развитие когнитивных, ценностно-мотивационных и деятельностных компетенций личности;
- стимулирование взаимодействия, сотрудничества и совместного творчества, а также развитие наставничества и кураторства;
- всестороннее развитие личности через нравственное, эстетическое, гражданское, патриотическое, умственное, экологическое и трудовое воспитание;
- приобщение к культуре и творчеству посредством активного участия в досуговых мероприятиях, что оказывает влияние на эмоционально-чувственную сферу индивида;
- формирование гражданской ответственности, толерантности и социальных ценностей, включая уважение к правам и свободе выбора каждого человека.

Таким образом, социально-культурная деятельность выступает значимым инструментом в процессе достижения целей управления талантами и воспитания молодежи [3].

Творческая студенческая молодежь обладает уникальными качествами, способствующими успешному развитию и самореализации. Креативное и инновационное мышление позволяет им генерировать оригинальные идеи и находить нестандартные решения, что особенно актуально в условиях быстро меняющегося мира. Высокая мотивация и стремление к самореализации выступают движущей силой, побуждающей к постоянному обучению и совершенствованию. Способность к критическому мышлению и решению сложных задач помогает эффективно анализировать информацию и принимать обоснованные решения. Важную роль в формировании этих качеств играют самооценка и социально-культурная среда, которые влияют на уверенность в себе и поддержку со стороны окружающих. Таким образом, сочетание этих факторов создает основу для успешной реализации потенциала талантливой молодежи в рамках социального воспитания в вузе.

Перед тем как перейти к практикам дальневосточных вузов, важно уточнить специфику работы с талантливыми студентами. Согласно исследованиям Е.И. Зариповой, существуют определенные закономерности, которые имеют значение для этой работы. К ним относятся следующие положения: способности развиваются только в тех видах деятельности, которые вызывают у студента положительные эмоции и имеют для него значимую ценность; для эффективного развития необходимо постоянно увеличивать сложность выполняемых студентом задач. При организации учебной и внеучебной деятельности студентов следует поощрять их стремление познавать мир и себя, знакомить с современными научными достижениями, мотивировать к самосовершенствованию в образовательном процессе и поддерживать другие важные аспекты [9].

Воззрения соответствуют основному документу «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов», утверждающему, что каждый человек талантлив, и его успех зависит от выявления и использования таланта. Государственная миссия заключается в создании эффективной образовательной системы, обеспечивающей развитие всех детей и молодежи независимо от их условий жизни. Документ также предлагает направления для практической работы вузов с одаренными студентами, включая: внедрение современных технологий обучения разработка многоуровневых образовательных программ; стимулирование педагогов; создание стажировочных площадок; организация научных и творческих мероприятий; поддержка специализированных медиа и сообществ по интересам; развитие дополнительного образования и конкурсов; формирование реестра стипендий и грантов и прочее [12].

#### *Результаты исследования.*

Рассмотрим практики по развитию и поддержке творческой молодежи в ФГАОУ ВО «Дальневосточный Федеральный университет» (ДФУ), который является одним из самых крупных учебных заведений на Дальнем Востоке России и представляет собой академический центр страны в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Основные стратегические цели ДФУ заключаются в создании на Дальнем Востоке ведущего образовательного, исследовательского и инновационного центра, который будет привлекать талантливую молодежь, выдающихся ученых и высокотехнологичный бизнес как из России, так и из-за рубежа. Социальное воспитание в ДФУ представляет собой систему пе-

дагогических мер, направленных на формирование ценностных ориентиров; развитие коммуникативных навыков; приобщение к социокультурным нормам; раскрытие личностного потенциала.

По состоянию на начало 2025–2026 учебного года в ДВФУ на бакалавриате обучается 14 300 студентов, на специалитете – 3 090, а на магистратуре – 3 800. Студенты представляют различные регионы России и 77 стран мира. В 2024 г. среди зачисленных на первый курс российских студентов 83% прибыли из Дальневосточного федерального округа, 8% – из Сибирского федерального округа и 3% – из Центрального федерального округа. В числе пяти стран с наибольшим количеством иностранных студентов, прибывших в ДВФУ, лидируют: Китай (57%), Индия (21%), Узбекистан (3%), Иран (2%) и Колумбия (2%) [19].

Работа с талантливой молодежью начинается задолго до поступления в Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ), она начинается еще в школьных образовательных учреждениях. Университет активно сотрудничает со школьниками, чтобы выявлять и поддерживать их таланты, а также формировать представление о потенциальных абитуриентах. За эту работу отвечает Департамент довузовского образования ДВФУ, который занимается развитием и поддержкой образовательных программ для школьников и дошкольников на Дальнем Востоке России. Деятельность департамента направлена на выявление и поддержку одаренных детей, а также на организацию образовательных проектов и программ общего и дополнительного образования.

Основная работа Департамента ведется по двум направлениям.

1. *Образовательные проекты и программы, направленные на выявление и поддержку одаренных детей на Дальнем Востоке.*

В первую очередь стоит отметить Тихоокеанские школы ДВФУ, которые являются образовательным проектом для старшеклассников, заинтересованных в углубленном изучении различных предметов. Участниками этих школ становятся талантливые учащиеся, принимающие участие во всероссийских и международных олимпиадах, конкурсах и конференциях [19].

Кроме того, ДВФУ активно вовлекает школьников в различные олимпиады и конкурсы, включая собственные мероприятия: олимпиаду «Океан знаний», межрегиональную олимпиаду «Турнир юных программистов», метапредметную олимпиаду «Ближе к Дальнему», а также математические олимпиады имени Осипова В.Б. для учащихся 4–7 классов и имени Пака Г.К. для учащихся 10–11 классов. Также университет сотрудничает с Всероссийским детским центром «Океан» и реализует общий проект с компанией «Роснефть» – «Роснефть-классы» [19].

2. *Организация работы подразделений, реализующих программы дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования.*

Гимназия ДВФУ является структурным подразделением, которое предлагает программы начального, основного и среднего общего образования, а также дополнительного образования. Здесь дети могут получить более раннее и комплексное образование, что является основой формирования их интеллектуального, нравственного и творческого потенциала [19].

Университетская школа реализует образовательную программу основного общего образования для школьников 13–15 лет (8–9 классы) [19].

Дом научной коллаборации ДВФУ является центром дополнительного образования для школьников 5–11 классов, где они могут развивать как hard skills, так и soft skills в области науки и прикладных знаний [8].

Студенческий Проектный Офис ДВФУ выступает ключевой площадкой для реализации студенческих инициатив в области социально значимых проектов, инноваций и образования. Основной задачей Офиса является формирование эффективных проектных команд, поддержка их деятельности и содействие развитию как профессиональных (hard skills), так и личностных (soft skills) компетенций. Значимую роль в деятельности Офиса играет сотрудничество с Рыбаков Фондом и Технопарком «Русский», которое позволяет реализовать мероприятия и программы, направленные на выявление талантливых студентов и развитие их проектных навыков.

В число приоритетных направлений деятельности Офиса входит создание благоприятной среды для проектной работы, организация образовательных и коммуникационных мероприятий (в частности, хакатонов и конференций), а также поддержка студенческих стартапов и инновационных идей. В рамках работы Офиса студенты получают возможность как реализовать собственные проектные разработки, так и сформировать собственный бизнес или принять участие в реализации крупномасштабных проектов.

Поддержка деятельности Офиса обеспечивается за счет организации совместных мероприятий, функционирования коворкинг-пространств, предоставления информационных ресурсов и организации консультаций с наставниками и экспертами. Созданная среда способствует развитию командного взаимодействия, лидерских качеств и профессиональных навыков, что делает Студенческий Проектный Офис важным инструментом для самореализации и профессионального роста студентов ДВФУ [17].

Настоящий профессионал – это не только кладезь знаний, но и разносторонняя личность с развитыми навыками, именно поэтому университет использует сбалансированный подход для активного развития студента как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

ДВФУ предлагает широкий выбор образовательных программ, охватывающих как технические, так и гуманитарные направления. Программы регулярно обновляются и адаптируются к современным требованиям рынка труда, что позволяет студентам получать актуальные знания и навыки. Университет активно сотрудничает с ведущими региональными и федеральными компаниями, реализуя совместные образовательные проекты, которые обеспечивают студентам практические навыки, востребованные работодателями.

Центр карьеры ДВФУ предоставляет полную информацию о поддержке студентов и выпускников в построении карьеры, а также о развитии партнерских связей университета. Центр активно информирует о возможностях стажировок и практик на предприятиях-партнерах, которые являются важной частью учебного процесса и позволяют применять теоретические знания на практике.

Кроме того, Центр карьеры оказывает значительную помощь выпускникам в трудоустройстве, организует ярмарки вакансий, размещая актуальные предложения о работе и поддерживая в подготовке резюме и портфолио [6].

Программа «Кадровый резерв» ДВФУ ориентирована на развитие и карьерный рост амбициозных сотрудников университета: научно-педагогического, административного и учебно-вспомогательного персонала. Участники представляют проекты по улучшению работы университета и проходят многоэтапный конкурсный отбор. В первый год они демонстрируют мотивацию и профессиональный рост, а лучшие продолжают обучение и стажировки для развития управленческих навыков. Программа предоставляет возможность реализовать свои проекты, работать в команде и дает приоритет при назначении на управленческие должности [15].

Также существует программа «Кадровый резерв. Наука», направленная на формирование научного кадрового резерва. Она включает обучение, стажировки и поддержку научных проектов в приоритетных направлениях экономики [16].

Департамент кадрового администрирования ДВФУ отвечает за кадровую политику университета, включая формирование и эффективное использование кадрового состава, мотивацию, адаптацию, оценку и повышение квалификации персонала. В задачи департамента входит кадровое оформление, ведение личных дел сотрудников и создание условий для раскрытия их потенциала и профессионального роста. Команда департамента активно работает над повышением эффективности и созданием комфортной рабочей среды в университете [15].

Благодаря качественной образовательной подготовке и тесному взаимодействию с работодателями, выпускники ДВФУ успешно находят работу по специальности, что подтверждает эффективность учебной деятельности университета.

Внеучебная деятельность в ДВФУ представляет собой значимый аспект студенческой жизни, предлагая широкий спектр возможностей для самореализации и личностного роста.

Общественная жизнь ДВФУ организована через студенческое самоуправление, включающее Объединённый совет студентов, студенческие советы институтов и школ, а также многочисленные студенческие организации и сообщества. Активно работают волонтерские объединения, такие как Центр подготовки волонтеров, Штаб приморского отделения ВОД «Волонтеры-медики», FefuEcoTeam, FefuPhoto и КИТ. Волонтерская деятельность охватывает событийное, медицинское, социальное, спортивное, экологическое, медиа и финансовое направления, в ней участвуют более 500 студентов [10].

Университет поощряет создание студенческих клубов и организаций, позволяя студентам развивать увлечения и таланты. В ДВФУ функционирует около 20 организаций, среди которых Ассоциация российских и иностранных студентов, Бурятская студенческая организация «Элинсэг», Модель ООН на Дальнем Востоке, киберспортивная команда PINGwin, клуб дебатов, корпус «Просвещение», Российский Союз Молодёжи, Штаб студенческих отрядов, FEFU TV и другие [11; 16]. Кроме того, действует множество студенческих сообществ, охватывающих различные интересы, от финансовой грамотности и настольных игр до научных и культурных проектов [15].

Для занятий спортом в университете созданы современные залы, бассейны и стадионы, а также организован Спортивный клуб. В ДВФУ работают 12 сборных команд, 21 спортивная секция и 15 тренеров. Ежегодно проводится более 15 спортивных мероприятий, фестивалей и челленджей для студентов и сотрудников. Университет активно развивает спортивную инфраструктуру, создавая условия для новых видов физической активности и форм спортивной жизни [14].

Культурно-творческая жизнь университета также насыщена: проводятся выставки, концерты и спектакли, что позволяет студентам погружаться в мир искусства. Развитие творчества в ДВФУ происходит за счет развития Творческого центра. Его основная функция – создание пространства, где каждый студент может реализовать себя в творчестве, развивая не только профессиональные навыки, но и личностные качества, такие как командная работа, креативное мышление и лидерство.

Структурно Творческий центр включает 18 студенческих коллективов и клубов различных жанров: хоровые и вокальные ансамбли, инструментальные группы, театральные студии, цирковые коллективы, а также ансамбли народного, эстрадного, современного и спортивного бального танца. Многие творческие коллективы центра добились значительных успехов на региональном, всерос-

сийском и международном уровнях, что свидетельствует о высоком уровне их подготовки и эффективности организации работы Творческого центра.

Деятельность центра выходит далеко за рамки объединения творческих коллективов. Ежегодно он проводит свыше 50 культурно-творческих мероприятий, включая фестивали, конкурсы, театральные лаборатории и традиционные университетские праздники. Эти события способствуют развитию творческого потенциала студентов и укрепляют университетское сообщество, создавая атмосферу взаимопонимания и поддержки.

Особое значение имеет роль Творческого центра как площадки для интеграции студентов с разными интересами. Центр создает условия для общения и сотрудничества, где молодые люди обмениваются опытом, учатся работать в команде и развивают лидерские качества. Это способствует формированию у молодежи навыков, необходимых в профессиональной и социальной жизни, а также помогает адаптироваться в университете и обществе в целом.

Кроме того, участие в деятельности центра поощряется повышенной стипендией, что стимулирует студентов активно включаться в творческую жизнь университета и достигать высоких результатов [18].

Дальневосточный федеральный университет в целом использует системный подход к привлечению и развитию одаренных студентов. Начало этого процесса закладывается через разнообразные школьные инициативы, которые активно поддерживаются университетом, что позволяет выявлять и привлекать талантливую молодежь еще на этапе школьного обучения. Далее, в самом университете, развитие этих талантов осуществляется через богатый спектр учебной и внеучебной деятельности, что создает условия для всестороннего роста и самореализации студентов. ДВФУ не только привлекает таланты, но и создает оптимальные условия для их дальнейшего развития, что способствует формированию высококвалифицированных специалистов.

#### *Заключение.*

Поддержка творческой молодежи в Дальневосточном федеральном университете организована системно и является стратегическим приоритетом для государства и бизнеса. Она направлена не только на выявление и развитие способностей, но и на закрепление талантов в регионе через предоставление возможностей для интересной работы, карьерного роста и реализации амбициозных проектов, связанных с будущим Дальнего Востока.

Таким образом, развитие и поддержка творческой молодежи в вузе является не второстепенной «культурно-массовой работой», а относится к стратегически важному аспекту социального воспитания. Инвестируя ресурсы в создание благоприятной творческой среды, университет инвестирует в будущее. Он готовит не просто высококлассного специалиста, а гармонично развитую личность, способную к критическому мышлению, эффективной коммуникации, созидательной деятельности и ответственному гражданскому участию.

#### *Список литературы*

1. Алпысова Ж.Е. Критическое мышление и мыслительный процесс / Ж.Е. Алпысова, Р.Т. Айдарова // Психологические науки. – 2024. – С. 491–495 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-i-myslitelnyy-protsess?ysclid=m4qltp2v2892825279> (дата обращения: 16.11.2025).
2. Волкова П.В. Взаимосвязь мотивации обучения и самооценки студентов-психологов ВГУЭС / П.В. Волкова // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – №6(1). – С. 46–48 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=10105> (дата обращения: 10.11.2025). EDN VXDXTF
3. Герасимова И.А. Социально-культурная деятельность как средство воспитания молодежи / И.А. Герасимова, А.П. Герасимов // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2022. – №3. – С. 96–102 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kulturnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-vospitaniya-molodezhi> (дата обращения: 16.11.2025). DOI 10.24412/2310-1679-2022-346-96-102. EDN DBSJAL
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления: сб. – М.: Прогресс, 1965. – 437 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://htwitrpx.one/file/682838/?ysclid=m7cm9dnlwx997711876> (дата обращения: 16.11.2025).
5. Департамент кадрового администрирования // ДВФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dvfu.ru/about/rectorate/32416/the-department-of-personnel-management/> (дата обращения: 17.09.2025).
6. ДВФУ – цифровая карьерная среда // Факультетус [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://facultetus.ru/university/170> (дата обращения: 13.09.2025).
7. Добровольческое движение // ДВФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dvfu.ru/student-life/dobrovolcheskoe-dvizhenie/> (дата обращения: 13.11.2025).
8. Дом научной коллаборации ДВФУ приглашает школьников на новые программы // ДВФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.dvfu.ru/news/fefu-news/dom\\_nauchnoy\\_kollaboratsii\\_dvfu\\_priglashaet\\_shkolnikov\\_na\\_novye\\_programmy/](https://www.dvfu.ru/news/fefu-news/dom_nauchnoy_kollaboratsii_dvfu_priglashaet_shkolnikov_na_novye_programmy/) (дата обращения: 13.11.2025).
9. Зарипова Е.И. Специфика работы с одаренными студентами: обзор практик российских вузов / Е.И. Зарипова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2018. – №4(21). – С. 107–111 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-raboty-s-odaryonnymi-studentami-obzor-praktik-rossiyskih-vuzov> (дата обращения: 06.11.2025). EDN YXBPZJ
10. Кадровый резерв // ДВФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.dvfu.ru/about/rectorate/32416/the-department-of-personnel-management/personnel\\_reserve/](https://www.dvfu.ru/about/rectorate/32416/the-department-of-personnel-management/personnel_reserve/) (дата обращения: 17.09.2025).

11. «Кадровый резерв. Наука»: в ДВФУ запустили программу формирования кадрового резерва для российской науки // ДВФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.dvfu.ru/science/news/kadrovyyu\\_rezerv\\_nauka\\_v\\_dvfu\\_zapustili\\_programmu\\_formirovaniya\\_kadrovogo\\_rezerva\\_dlya\\_rossiyskoj\\_nauki/](https://www.dvfu.ru/science/news/kadrovyyu_rezerv_nauka_v_dvfu_zapustili_programmu_formirovaniya_kadrovogo_rezerva_dlya_rossiyskoj_nauki/) (дата обращения: 17.09.2025).
12. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов: утв. Президентом РФ 03.04.2012 г. №Пр-827 // Легалект – законы, кодексы и нормативно-правовые акты РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsiya-obshchenatsionalnoi-sistemy-vyjavlenija-i-razvitiya-molodykh/?ysclid=m6swwiipgtg118792995> (дата обращения: 06.11.2025).
13. Михеева В.В. Жизненно-творческий потенциал студенческой молодежи как основа развития общества / В.В. Михеева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – №3(217). – С. 319–323 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznenno-tvorcheskiy-potentsial-studencheskoj-molodezhi-kak-osnova-razvitiya-obschestva?ysclid=m4nieb58o780952760> (дата обращения: 14.11.2025). DOI 10.34835/issn.2308-1961.2023.03.p319-323. EDN TSNQVQ
14. О Спортивном клубе // ДВФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dvfu.ru/sport/about/> (дата обращения: 13.11.2025).
15. Студенческие организации // ДВФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dvfu.ru/student-life/studencheskie-organizatsii/> (дата обращения: 13.11.2025).
16. Студенческие сообщества // ДВФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dvfu.ru/student-life/studencheskoe-samopravlenie/studencheskie-soobshchestva/> (дата обращения: 13.11.2025).
17. Студенческий Проектный Офис // ДВФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dvfu.ru/student-life/social-organization/public-association-/studencheskiy-proektnyy-ofis/> (дата обращения: 17.11.2025).
18. Творчество // ДВФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dvfu.ru/student-life/creativity/> (дата обращения: 13.11.2025).
19. Университет в цифрах // ДВФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dvfu.ru/about/facts-and-figures/universitet-v-tsifrakh/> (дата обращения: 12.11.2025).
20. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://djvu.online/file/1Xy5oXtwh5ZS6?ysclid=m7cmjbm7z7499020355> (дата обращения: 16.11.2025).
21. Хашаева А.Б. Формирование креативного мышления молодежи / А.Б. Хашаева // Вестник Института комплексных исследований аридных территорий. – 2013. – №1(26). – С. 118–121 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kreativnogo-myshleniya-molodezhi?ysclid=m4qigzpnin2748124> (дата обращения: 16.11.2025). EDN VIBBFD

*Липилина Елена Юрьевна*

канд. пед. наук, доцент

*Минжулова Ксения Ивановна*

студентка

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»  
г. Ставрополь, Ставропольский край

## СРЕДСТВА МЕДИАПЕДАГОГИКИ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация:* в статье рассматриваются вопросы особенностей формирования гражданско-патриотической позиции у детей младшего школьного возраста. Авторами выявляется роль медиатедагогики в формировании гражданско-патриотической позиции у детей младшего школьного возраста.

*Ключевые слова:* гражданско-патриотическая позиция, медиаресурсы, медиатедагогика.

Формирование гражданско-патриотической позиции у детей младшего школьного возраста представляет собой целенаправленный, систематический и многогранный педагогический процесс, направленный на формирование у учащихся глубокого патриотического сознания, искренней любви к Родине, чувства верности своему Отечеству, а также готовности осознанно выполнять гражданские обязанности и защищать интересы своей страны. Этот процесс предполагает не просто передачу знаний, но и развитие у детей устойчивых нравственных ориентиров, гражданской ответственности и активной жизненной позиции [1].

Современные научные исследования подтверждают теоретическую и практическую значимость различных подходов к патриотическому воспитанию младших школьников. Однако, несмотря на обилие методик и рекомендаций, многие из них оказываются недостаточно адаптированными к социально-культурным и технологическим реалиям сегодняшней России. В условиях стремительной цифровизации общества и трансформации ценностных ориентаций особенно важно, чтобы педагогические стратегии отвечали вызовам времени и учитывали особенности восприятия информации новым поколением.

Важно подчеркнуть, что формирование гражданско-патриотической позиции не происходит автоматически в ходе обычного учебного процесса. Оно требует целенаправленных усилий со стороны педагогов, а также создания благоприятной образовательной среды, способствующей становлению

личности, осознающей свою принадлежность к народу и государству. Однако наличие даже самых благоприятных внешних условий само по себе не гарантирует успеха – необходима продуманная, комплексная система воспитательной работы, включающая разнообразные методы, формы и средства.

Особое значение в этом контексте приобретают средства медиапедагогики – область педагогики, интегрирующая достижения информационных технологий, психологии, коммуникации и образовательных практик [2].

Мультимедийные технологии выступают «мощным» ресурсом, способным не только привлечь внимание учащихся, но и сформировать устойчивый интерес к патриотической тематике. Благодаря наглядности, интерактивности и эмоциональной насыщенности медиаресурсы способствуют более глубокому и осмысленному усвоению материала, активизируют познавательную деятельность и развивают критическое мышление.

Применение медиапедагогики в рамках гражданско-патриотического воспитания позволяет решать целый комплекс задач:

- пробудить у детей интерес к истории Отечества и культурному наследию страны;
- сформировать понимание роли России в мировом историческом и политическом контексте;
- обеспечить информированность о ключевых событиях общественной и политической жизни;
- развивать уважение к Конституции, законам и институтам государства;
- формировать духовно-нравственные ценности патриотического содержания;
- мотивировать учащихся к осмыслению и принятию гражданских идеалов;
- стимулировать стремление к участию в социально значимых действиях и поступках;
- способствовать установлению межгрупповых связей на основе общности гражданской идентичности;
- развивать готовность открыто выражать свою патриотическую позицию в различных коммуникативных ситуациях;

- воспитывать трудолюбие и ответственность как вклад в благополучие Родины.

Различные исследователи предлагают собственные классификации медиаресурсов, эффективных в патриотическом воспитании. Так, А.Л. Рогов выделяет следующие средства медиапедагогики.

1. Дистанционные технологии, включая обучающие игры, интерактивные тесты и опросники, онлайн-доски, викторины, презентации, видеоролики, аннотированные изображения и электронные учебные материалы.

2. Видео контент – просмотры исторических и художественных фильмов, спектаклей, балетов, архивных лекций, виртуальные экскурсии, видеогалереи и онлайн-туры.

3. Тематические мероприятия, такие как виртуальные экскурсии по историческим местам, онлайн-путешествия, мастер-классы, направленные на знакомство с культурой, традициями и достопримечательностями родного края и страны в целом.

4. Интерактивные форматы, включая ролевые игры, квесты, элементы геймификации, использование социальных сетей и интеллектуальные игры, например, исторические онлайн-квесты или эстафеты [4].

Н.П. Капустин предлагает многоэтапную модель применения медиапедагогики в воспитательном процессе [3].

Первый этап предполагает введение детей в понятие патриотизма через увлекательные интерактивные формы – сетевые курсы, виртуальные прогулки по родному городу, тренинги на темы «Я – гражданин России» и «Что значит быть патриотом?».

Второй этап направлен на расширение и углубление знаний, а также на формирование положительных эмоций по отношению к Родине через дистанционные конкурсы, викторины и творческие задания.

Третий этап акцентирует внимание на практическом применении полученных знаний – через участие в социальных проектах, интерактивных викторинах и инициативах, требующих гражданской ответственности.

Таким образом, медиапедагогика становится неотъемлемой частью современного патриотического воспитания, обеспечивая высокую мотивацию, эмоциональную вовлечённость и личностную значимость содержания. С учётом возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников, использование мультимедийных средств позволяет сделать процесс формирования гражданско-патриотической позиции не только более эффективным, но и творческим, лично ориентированным. Кроме того, учащиеся постепенно осваивают навыки критического анализа медиаинформации, учатся отличать достоверные источники от недостоверных, что особенно важно в условиях информационной перегрузки.

Успешное формирование гражданско-патриотической позиции у младших школьников сегодня невозможно без интеграции современных цифровых инструментов. Медиапедагогика открывает широкие возможности для создания образовательной среды, в которой патриотизм становится не абстрактным понятием, а живой, осмысленной и деятельной позицией, способной сформировать ответственного, сознательного и любящего свою Родину гражданина.

#### *Список литературы*

1. Абзалов А.Ф. Педагогические условия формирования гражданской позиции у младших школьников в процессе изучения дисциплины / А.Ф. Абзалов. – М.: Педагогика, 2019. – 151 с.
2. Акимова М.К. Синтез медиапрактики и медиаобразования в процессе обучения школьников / М.К. Акимова. – М.: Юрайт, 2022. – 192 с.



3. Капустин Н.П. Основы работы с электронными образовательными ресурсами в современной школе / Н.П. Капустин. – М.: АртТ, 2022. – 214 с.

4. Рогов А.Л. Медиаобразование как средство обеспечения информационной защиты / А.Л. Рогов. – М.: Педагогика, 2020. – 560 с.

**Мудренко Виктория Васильевна**  
студентка

**Власенко Светлана Юрьевна**  
магистр, старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»  
г. Хабаровск, Хабаровский край

## ВЛИЯНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ

**Аннотация:** в статье рассмотрен вопрос влияния физической культуры на здоровье студентов, компенсацию гиподинамии и роль рационального питания. Особое внимание уделяется разработке принципов организации безопасной и эффективной физической активности как компенсаторного механизма. Рассматриваются различные виды нагрузок, включая аэробные и силовые упражнения, высокоинтенсивный интервальный тренинг, а также функциональные тренировки. Подчеркивается важность индивидуализации и постепенного увеличения нагрузок. Также обсуждается синергетический эффект сочетания регулярных тренировок с правильным питанием. Приводятся ключевые рекомендации по балансу макронутриентов, гидратации и режиму питания.

**Ключевые слова:** опорно-двигательный аппарат, физическая культура, тренировки, аэробные нагрузки, силовые упражнения, ходьба, сердечно-сосудистая система, нагрузка.

Современный образовательный процесс предъявляет высокие требования к когнитивным ресурсам студентов, вынуждая их проводить значительную часть времени в статичном положении. Ни для кого не секрет, что преобладающая часть учебной деятельности связана с сидячей работой, что провоцирует развитие гиподинамии – состояния, характеризующегося снижением мышечной активности и замедлением метаболических процессов. В сочетании с несбалансированным питанием это создает предпосылки для возникновения хронических заболеваний, таких как ожирение, сколиоз и сердечно-сосудистые патологии. Физическая культура, интегрированная в повседневную жизнь студентов, выступает не только инструментом профилактики, но и средством повышения академической продуктивности. В данной статье будут рассматриваться механизмы позитивного воздействия умеренных физических нагрузок, а также принципы их безопасного внедрения и роль нутритивной поддержки [1].

### *Физиологические последствия гиподинамии*

Как известно, длительное пребывание в сидячем положении приводит к дисфункции опорно-двигательного аппарата: ослабевают мышцы корсета, увеличивается нагрузка на межпозвоночные диски, формируются патологические изгибы позвоночника. Согласно данным ВОЗ, более чем у 30% студентов к третьему курсу отмечаются начальные признаки сколиоза. Российские исследования подтверждают, что гиподинамия является ключевым фактором риска развития неспецифической боли в нижней части спины. У студентов, проводящих за компьютером более 6 часов в сутки, значительно снижается тонус мышц-разгибателей спины и живота, что приводит к нестабильности позвоночного сегмента. Параллельно страдает сердечно-сосудистая система, снижается тонус сосудов и замедляется кровоток, что повышает риск тромбозов и артериальной гипертензии. По данным российских кардиологов, даже 2 недели строгого постельного режима у здоровых молодых людей приводят к снижению ортостатической толерантности (способности переносить переход в вертикальное положение) и ухудшению функции эндотелия, что является первым шагом к атеросклерозу. Метаболические нарушения, включающие инсулинорезистентность и дислипидемию, способствуют накоплению висцерального жира. Важно отметить, что эти изменения носят системный характер: нарушается работа желудочно-кишечного тракта (запоры, дискинезия желчевыводящих путей) и угнетается функция дыхательной системы, снижая жизненную емкость легких [6].

### *Физическая активность как компенсаторный механизм*

Систематические тренировки умеренной интенсивности (150–300 минут в неделю, согласно рекомендациям ACSM) способны нивелировать негативные эффекты гиподинамии. Аэробные нагрузки (ходьба, плавание, велосипед) улучшают оксигенацию тканей и стимулируют работу кардиореспираторной системы, повышая выносливость. Силовые упражнения, направленные на крупные группы мышц, укрепляют костно-мышечный аппарат, корректируя осанку. Согласно исследованиям, проведенным в российских вузах, включение в расписание студентов обязательных занятий оздоровительным плаванием 2 раза в неделю достоверно улучшало показатели функции внешнего дыхания и способствовало коррекции осанки. Важную роль играют микропаузы: 5-минутные ком-

плексы растяжки или ходьба каждые 1,5 часа снижают статическое напряжение и улучшают периферическое кровообращение [5].

Ключевой принцип – постепенность. Начинать следует с низкоинтенсивных занятий (например, 10-минутная зарядка), поэтапно увеличивая продолжительность и сложность. Следует избегать перегрузок – это минимизирует риски травм и переутомления. Для студентов с дефицитом времени как правило эффективны высоко интервальные тренировки (НИТ), сочетающие короткие периоды активности (20–30 секунд) с отдыхом. Такие кратковременные сессии длительностью 15–20 минут улучшают метаболические показатели и когнитивные функции за счет активации нейротрофического фактора мозга [3].

#### *Оптимизация тренировочного процесса: безопасность и эффективность*

1. Разминка – обязательные элементы, подготавливающие организм к нагрузкам и предотвращающие мышечные спазмы. Динамическая разминка (махи, вращения) повышает эластичность мышц и связок.

2. Индивидуализация – учет исходного уровня подготовки и медицинских противопоказаний (например, при проблемах с суставами предпочтительны плавание или эллипсоид).

3. Регулярность – занятия 3–4 раза в неделю формируют устойчивый адаптационный ответ.

4. Мониторинг состояния – контроль пульса (целевая зона: 60–80% от максимума) и субъективных ощущений (отсутствие головокружения, тошноты).

Особое внимание стоит уделить функциональным тренировкам, имитирующим повседневные движения (приседания, наклоны), что повышает качество жизни и снижает риск бытовых травм. Эффективность таких тренировок подтверждается их прямым переносом на повседневную активность [2].

#### *Синергия физической активности и рационального питания*

Энергетические потребности студентов, занимающихся спортом, возрастают на 15–30%. Дефицит калорий или нутриентов может привести к истощению, замедлению восстановления и снижению иммунитета. Основные рекомендации.

Баланс макронутриентов:

1) белки (1,2–1,7 г/кг веса) – основа для регенерации мышц (творог, яйца, бобовые, куриная грудка);

2) углеводы (4–6 г/кг) – источник энергии (цельнозерновые крупы, фрукты);

3) жиры (25–30% от суточной калорийности) – поддержка гормонального фона (орехи, авокадо, рыба).

Гидратация – 30–40 мл воды на кг веса, с коррекцией при интенсивных нагрузках. Обезвоживание всего на 2% от массы тела уже значительно снижает работоспособность и когнитивные функции.

Временной фактор приемов пищи: углеводно-белковый перекус за 1,5 часа до тренировки и в течение 30 минут после нее ускоряет восстановление.

Следует минимизировать потребление быстрых сахаров и трансжиров, провоцирующих воспалительные процессы. Российские диетологи подчеркивают важность средиземноморского типа питания или его адаптированных вариантов для поддержания здоровья студентов, сочетающих умственные и физические нагрузки, благодаря высокому содержанию клетчатки, полиненасыщенных жирных кислот и антиоксидантов [4].

#### *Заключение*

Интеграция физической культуры в режим студентов – необходимое условие сохранения здоровья в условиях гиподинамии. Умеренные, регулярные нагрузки в сочетании с рациональным питанием не только компенсируют последствия сидячего образа жизни, но и повышают стрессоустойчивость, концентрацию и академическую успеваемость. Ключ к успеху – системный подход, учитывающий индивидуальные особенности и направленный на формирование устойчивых привычек. Внедрение коротких активных пауз, использование лестниц вместо лифтов и подготовка сбалансированных перекусов могут стать первым шагом к трансформации образа жизни.

#### *Список литературы*

1. Кабина А.С. Роль физической культуры в жизни школьника / А.С. Кабина, Е.Ю. Брюсов // Научный Лидер. – 2024. – №48(198) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scilead.ru/article/7439-rol-fizicheskoy-kulturi-v-zhizni-shkolnika> (дата обращения: 21.09.2025).

2. Влияние оздоровительной физкультуры на организм человека // 37 городская поликлиника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://37gp.by/informatsiya/sovety-dlya-patsienta/261-vliyanie-ozdorovitelnoj-fizkultury-na-organizm-cheloveka> (дата обращения: 21.09.2025).

3. Физическая активность // Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity> (дата обращения: 20.09.2025).

4. Физкультура и здоровый образ жизни // Министерство здравоохранения Республики Башкортостан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://health.bashkortostan.ru/presscenter/news/333318/> (дата обращения: 21.09.2025).

5. Рева Н.С. Влияние физической культуры и спорта на здоровье студентов высших учебных заведений / Н.С. Рева // Научный Лидер. – 2025. – №20(221) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://m.e-academy.sportacadem.ru/student-portfolio/2156.pdf> (дата обращения: 22.09.2025).

6. Тихонов А.Р. Спортивные секции как профилактика гиподинамии у ординаторов медицинского университета: текст научной статьи по специальности «Науки о здоровье» / А.Р. Тихонов, П.Е. Герасимов // КиберЛенинка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sportivnye-seksii-kak-profilaktika-gipodinamii-u-ordinatorov-meditsinskogo-universiteta> (дата обращения: 22.09.2025).

*Пархоменко Анастасия Павловна*  
воспитатель

*Мохна Олеся Викторовна*  
воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад №189»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151822

## СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** в статье рассматриваются современные образовательные технологии и ключевые тенденции, определяющие развитие экологического воспитания детей дошкольного возраста. Особое внимание уделяется формированию у дошкольников ценностного отношения к окружающей среде через интеграцию экологического компонента в разные виды детской деятельности. Выявляются актуальные проблемы реализации экологического воспитания и предлагаются пути их решения через персонализацию, взаимодействие с семьей и создание эколого-развивающей среды в дошкольных образовательных организациях.*

**Ключевые слова:** экология, современное образование, проект, дошкольники, природа.

Гармония между человеком и природой является основополагающим фактором для сохранения экосистем и поддержания экологического равновесия на планете. В настоящее время наблюдается значительный дисбаланс, который способствует росту аллергических заболеваний, врожденных дефектов и лекарственной зависимости. В ответ на эти вызовы возникла новая научная дисциплина – экология человека, исследующая взаимодействие организма с окружающей средой с целью обеспечения здоровья и устойчивого развития. Экология человека нацелена на достижение синергетического баланса между антропогенными и природными факторами.

Экологическое воспитание должно начинаться с осознания того, что природа является неотъемлемой частью жизни и требует защиты. Экологическая педагогика акцентирует внимание на когнитивном подходе к дошкольникам, развивая их познавательную активность через наблюдение, исследование и экологическое моделирование.

Качество жизни населения напрямую зависит от состояния окружающей среды. В последние десятилетия отношения между человеком и природой достигли критической точки, представляя угрозу экологической катастрофы. Для предотвращения кризисных ситуаций необходимо перейти от техногенного развития к устойчивому, которое учитывает потребности общества и минимизирует риски для будущих поколений.

Инновации в области экологии тесно связаны с научно-техническим прогрессом, направленным на повышение эффективности производства и достижение экономических, социальных или экологических целей. Экологическое воспитание приобретает особую актуальность ввиду высокой восприимчивости детей к усвоению норм поведения. Например, объясняя детям недопустимость выброса мусора в природу, можно воспитать у них ответственное отношение к окружающей среде. Важно обучать детей методам защиты природы, начиная с простейших действий, таких как экономия бумаги или правильная утилизация отходов.

Экологическое воспитание играет ключевую роль в предотвращении экологических проблем. Понимание природы и бережное отношение к ней являются неотъемлемой частью нравственного воспитания. С раннего возраста необходимо прививать детям ответственность за состояние окружающей среды, формировать позитивное восприятие природы и ее обитателей. Экологическое воспитание способствует развитию сознательного восприятия природы, убеждению в необходимости рационального использования природных ресурсов и активному участию в природоохранных мероприятиях.

Экологическое воспитание в дошкольных учреждениях является неотъемлемой частью общеобразовательной подготовки, поскольку экологическая культура является составляющей общей культуры. Важно формировать у детей ценностное отношение к природе, осознание ее значимости, чувство личной ответственности за ее сохранение и способность гармоничного сосуществования с экосистемами. Классный руководитель играет ключевую роль в развитии экологического мышления и культуры.

Экологическое воспитание дошкольников в детских садах осуществляется через целостный педагогический процесс, включающий формирование экологических знаний посредством бесед, развитие правильного отношения к природе через деятельность центров, а также обучение навыкам сохранения и защиты природы через природоохранную и трудовую деятельность. Важно не только раскрывать перед детьми красоту природы, но и формировать у них способность ее воспринимать и понимать. Экологическая воспитанность включает не только эстетическое, но и научное познание природы.

Экологическое воспитание дошкольников – одна из важнейших задач современного образования и воспитания. В условиях глобальных экологических проблем необходимо формировать у подрастающего поколения сознательное отношение к природе и экологическую культуру.

*Цель* экологического образования дошкольников – становление у детей научно-познавательного, эмоционально-нравственного, практически-деятельностного отношения к окружающей среде.

*Некоторые задачи экологического воспитания дошкольников:*

- формирование системы элементарных экологических знаний;
- развитие познавательного интереса к миру природы;
- воспитание гуманного, эмоционально-положительного, бережного, заботливого отношения к миру природы и окружающему миру в целом;
- формирование умений и навыков наблюдений за природными объектами и явлениями;
- формирование первоначальных умений и навыков экологически грамотного и безопасного для природы и для самого ребёнка поведения;
- создание экологически благоприятной среды в ДОУ и на территории ДОУ.

*Современные эколого-образовательные технологии для работы с детьми.*

1. Игровые технологии.

*Игры-путешествия.*

Игры-путешествия представляют собой интерактивный метод обучения, позволяющий детям в увлекательной форме получать знания о природе. В рамках таких игр дети могут выступать в роли экскурсоводов, руководителей экспедиций, лесников или фермеров, что способствует развитию их познавательной активности и экологического мышления. Эти игры знакомят детей с новыми местами, животными и растениями, а также предоставляют разнообразные сведения об окружающей среде.

Пример презентации: «Игра-путешествие на ферму» Эта презентация для детей младшего дошкольного возраста в игровой форме формирует представления о жизни на ферме.

*Ролевые игры.*

Ролевые игры являются эффективным инструментом для моделирования экологических ситуаций и формирования у детей навыков ответственного отношения к природе. Например, в играх на тему строительства города дети учатся учитывать экологические нормы, размещая промышленные объекты вдали от жилых массивов и школы вдали от дорог. Эти игры способствуют осознанию важности экологических проблем и развивают навыки их решения. Для создания атмосферы используются игровые элементы, такие как магические палочки, картины и иллюстрации, позволяющие детям «путешествовать» по различным экосистемам, включая океан, лес и саванну.

*Дидактические игры.*

Дидактические игры способствуют развитию логического мышления и аналитических способностей у детей, а также формированию представлений об окружающей среде. Примеры таких игр.

1. Игра «Летает, бегает, прыгает»: помогает детям понять адаптационные механизмы животных к различным средам обитания.

2. Игра «У кого какой дом?»: формирует представления о различных экосистемах и их обитателях.

3. Игра «Что сначала, что потом?»: развивает понимание процессов роста и развития живых организмов.

*Соревновательные игры.*

Соревновательные игры стимулируют активное изучение экологических знаний и навыков. Примеры таких игр включают КВН, конкурсы знатоков, экологические викторины и игру «Поле чудес». Эти игры способствуют развитию познавательного интереса к экологии и навыков командной работы.

Экологическое воспитание детей является актуальной проблемой современного общества и важным аспектом устойчивого развития. Только формирование экологического мировоззрения и культуры у подрастающего поколения может способствовать решению глобальных экологических проблем.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) предполагает деятельностный подход к организации образовательного процесса. В рамках экологического воспитания необходимо формировать у детей основы экологического сознания и понимание общих законов развития материального мира, а не ограничиваться передачей информации о природных явлениях. Экологическое воспитание должно базироваться на научных природоведческих знаниях, представленных эмоционально, с учетом эмпатии, любви к родной земле и ответственности перед ней.

Наряду с традиционными методами, существуют современные педагогические технологии, направленные на формирование экологической культуры и раскрытие творческого потенциала детей. Одной из таких технологий является ТРИЗ (Теория решения изобретательских задач). ТРИЗ представляет собой уникальный инструмент для поиска оригинальных идей и развития творческого мышления, способствуя формированию гибкости, системности, поисковой активности и стремления к новизне. В арсенале ТРИЗ представлено множество методов и приемов, которые эффективно используются для формирования экологической компетентности у детей.

Педагог играет ключевую роль в экологическом воспитании дошкольников, так как именно он формирует у детей первые представления о природе и взаимодействии с ней. Основные задачи педагога в этом процессе включают следующее.

*Познание детьми природы и её законов.* Педагог помогает детям понять основные закономерности природы, её красоту и разнообразие. Это может включать наблюдения за растениями и животными, изучение природных явлений и т. д.

*Формирование бережного отношения к природе.* Педагог воспитывает у детей бережное и ответственное отношение к окружающей среде, учит их ценить природу и заботиться о ней.

*Развитие практических навыков.* Педагог организует практические занятия, на которых дети могут научиться ухаживать за растениями, наблюдать за животными, проводить простые эксперименты и исследования.

*Интеграция экологических знаний в различные виды деятельности.* Педагог включает экологические аспекты в игровую, познавательную, трудовую и другие виды деятельности детей, чтобы сделать процесс обучения более интересным и эффективным.

*Пример для подражания.* Педагог сам должен быть примером бережного отношения к природе, чтобы дети могли видеть и перенимать правильное поведение.

*Сотрудничество с родителями.* Педагог взаимодействует с родителями, чтобы объединить усилия в экологическом воспитании детей, делиться рекомендациями и организовывать совместные мероприятия.

*Создание развивающей среды.* Педагог продумывает и организует пространство группы или класса так, чтобы оно способствовало экологическому воспитанию, например, через размещение растений, коллекций природных материалов и т. п.

*Планирование и реализация экологических проектов.* Педагог разрабатывает и проводит экологические проекты и акции, которые помогают детям применять полученные знания на практике и видеть результаты своей деятельности.

*Использование разнообразных методов и приёмов.* Педагог применяет различные методы и приёмы, чтобы сделать процесс экологического воспитания более увлекательным и эффективным, например, игровые, исследовательские, проектные и др.

*Оценка и коррекция.* Педагог отслеживает уровень сформированности экологических знаний и умений у детей, вносит коррективы в свою работу на основе полученных данных.

#### **Список литературы**

1. Аксенова З.Ф. Войди в природу другом. Экологическое воспитание дошкольников / З.Ф. Аксенова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 128 с.
2. Горькова Л.Г. Сценарии занятий по экологическому воспитанию дошкольников (средняя, старшая, подготовительная группы) / Л.Г. Горькова, А.В. Кочергина, Л.А. Обухова. – М.: ВАКО, 2005. – 240 с. EDN QUDUAZ
3. Егоренков Л.И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников: пособие для родителей, педагогов и воспитателей детских дошкольных учреждений, учителей начальных классов / Л.И. Егоренков. – М.: Аркти, 2001. – 128 с. EDN GKXIQM
4. Ковинько Л.В. Секреты природы – это так интересно! / Л.В. Ковинько. – М.: Линка-Пресс, 2004. – 72 с. EDN QTKOZF
5. Аванесова В.Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду / В.Н. Аванесова. – М.: Просвещение, 1972. – 215 с.
6. Богуславская З.М. Развивающие игры для детей дошкольного возраста / З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
7. Божович Л.И. Личность и ее развитие в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1989. – 286 с.
8. Бондаренко А.К. Словесные игры в детском саду / А.К. Бондаренко. – М.: Педагогика, 1989. – С. 3–12.
9. Запорожец А.В. Проблемы психологии детской игры / А.В. Запорожец. – М.: Просвещение, 1976. – С. 3–8.
10. Лидак Л. Сюжетно-ролевые игры в развитии навыков общения ребенка со сверстником / Л. Лидак // Дошкольное воспитание. – 1990. – №7. – С. 18. EDN RJZPLB
11. Лучич М.В. Детям о природе: кн. для воспитателя детского сада / М.В. Лучич. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1989. – 143 с.
12. Менджеричкая Д.В. Воспитателю о детской игре / Д.В. Менджеричкая. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
13. Михайленко Н. Взаимодействие взрослого с детьми в игре / Н. Михайленко, Н. Короткова // Дошкольное воспитание. – 1993. – №3. – С. 6.
14. Мухина В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1985. – С. 115–122, 149–155.
15. Николаева С.Н. Воспитание начал экологической культуры в дошкольном детстве: методика работы с детьми подготовительной группы детского сада / С.Н. Николаева.

Соколова Татьяна Александровна  
учитель  
Александрова Анастасия Фёдоровна  
учащаяся  
МБОУ «СОШ №43»  
г.Чебоксары, Чувашская Республика

## СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «НАСЛЕДНИКИ ТРАДИЦИЙ» КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

*Аннотация:* в статье представлены цели и задачи социального проекта. Описан опыт передачи материала.

*Ключевые слова:* духовная среда, культурная идентичность, национальный дух, национальное самосознание.

Социальный проект «Наследники традиций» создан с целью приобщения подрастающего поколения к народным традициям. Сохранения культуры и обычаев является долгом перед нашими предшественниками. Проект направлен на развитие духовности, воспитание нравственных и культурных ценностей, на возрождение чувашских национальных традиций. Элементы культурных ценностей позволяют узнать о происхождении, культуре чувашского народа. Богатый опыт наших предков можно передать от поколения к поколению. Участники научатся ценить прошлое и увидят, как древние традиции могут быть применены в современном мире.

На сегодняшний день особенно актуальна задача приобщения нового поколения к истории своего народа и памяти. Мы должны помочь детям узнать о прошлом своего народа, научить их уважительно относиться к своим предкам и корням и формировать в себе те душевные качества, которые характеризовали их. Семейные и народные традиции создают надежную и стабильную духовную среду, укрепляют связь поколений и учат любить Родину, проявлять уважение к взрослым.

*Целью проекта* является: сохранение обычаев и традиций чувашского народа, передача накопленного опыта будущим поколениям.

*Задачи проекта.*

1. Формировать знания детей о традициях и обычаях чувашского народа.
2. развитие духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.
3. Воспитывать чувство любви к своему народу, культуре, обычаям и традициям.

Социальный проект «Наследники традиций» направлен на укрепление, сохранение и популяризацию общероссийской культурной идентичности (осознание человеком своей уникальности и принадлежности к определённым социальным, культурным и личностным категориям), на создание условий для развития успешной личности, развитие мотивации к познанию и творчеству, приобщение к ценностям национальной культуры.

В последнее время российской системе образования произошли кардинальные изменения: обновляется содержание образования и воспитания детей. Проблема духовно-нравственного воспитания в общественном сознании является главной. И самое важное личностное качество, которое нужно развивать, это – национальный дух, национальное самосознание.

Духовно-нравственное воспитание – это формирование ценностного отношения к жизни, которое включает в себя чувство долга, справедливости и ответственности.

Семейные и национальные традиции являются основными источниками духовно-нравственного воспитания. Они передают от поколения к поколению базовые национальные ценности, такие как патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, крепкая семья и гуманизм.

Традиции создают прочные связи между поколениями, выражают любовь, доброту и взаимопонимание, а также определяют нормы поведения.

В результате такого воспитания человек становится источником благотворного влияния на других, утверждает в себе моральные начала и гордится своей семьей и своей страной.

В ходе проекта мы изучаем народный фольклор, собираем материал, готовим репертуар для выступлений. В составе вокально-хоровой студии образцового коллектива «Мелодия» (рук. С.Ю. Соколов) разучиваем чувашские народные песни «Йёс таканля» («Сапоги в подковах») в обработке Р. Ильгачёвой, «Сёмёрт сёски суралсан...» («Цвет черёмухи») в обработке Ф.П. Павлова, «Илемлё...» («Чувашская краса») в обработке Ю. Кудаква.

Свой опыт передаём зрителям: выступаем на школьных концертах с творческими номерами, ежегодно участвуем в Межрегиональном детском фестивале – конкурсе «Ача-пача Акатуйё», межрегиональном фестивале-конкурсе национальных культур «В дружбе народов – единство России!», во Всероссийском фестивале – конкурсе вокально-хореографического, театрально-художественного творчества «Талантиада», в Международном телевизионном фестивале-конкурсе «Созвездие талантов», в

Межрегиональном конкурсе молодых исполнителей эстрадной песни им. М. Семёнова «Асамат кёперё» («Радуга»), во Всероссийском фестивале – конкурсе вокального и хореографического творчества «Крылья таланта», во Всероссийском фестивале детского творчества «Хвалю тебя, в единстве сильная Россия!», в Межрегиональном музыкальном духовно-нравственном форуме «Россия – Родина святая». Вся наша работа отражена на странице ВКонтакте <https://vk.com/club172255806>

В творческом объединении «Мерчен» под руководством Соколовой Т.А. мы разучиваем народные игры «Ят пёмелле», «Тутар пәрахмалла», «Вир акмалла», «Пушәтла», «Сәпата», «Түн-түн карчак», учим готовить национальные блюда хуплу, чакат, хуран кукли, какай шүрпи, шарттан, изучаем чувашские орнаменты и эмблемы, обычаи и обряды, народные праздники сурхури, саварни, уй чүк, сёмек, снсе. На сайте Центра родных языков представили рецепты приготовления чувашской национальной кухни обучающиеся 7Б класса Александрова Анастасия «Хуран кукли (вареники)» и Тяптушкин Артём «Какай шүрпи (мясной суп)».

Работы напечатаны в электронном сборнике:

1. Александрова Анастасия. Хуран кукли. Материалы Всероссийского фестиваля-конкурса «Национальная кухня: любимые семейные рецепты» // Книга семейных рецептов национальной кухни народов нашей страны: электронный сборник. – Москва: Центр изучения родных языков, 2025.

2. Тяптушкин Артём. Какай шүрпи. Материалы Всероссийского фестиваля-конкурса «Национальная кухня: любимые семейные рецепты» // Книга семейных рецептов национальной кухни народов нашей страны: электронный сборник. – Москва: Центр изучения родных языков, 2025.

Критериями результативности проекта являются: проявление познавательного интереса к истории и культуре чувашского народа, активное участие в конкурсах, фестивалях, форумах, народных играх, умение и желание импровизировать в разных видах деятельности на тему чувашского народного творчества.

#### *Список литературы*

1. Зайцева Е.А. Традиции, обряды, праздники / Е.А. Зайцева. – Чебоксары: ГУП «Чувашское книжное издательство», 2014.
2. Михайлова З.П. Народные обряды – устои жизни / З.П. Михайлова, В.М. Михайлов, А.Г. Соловьева. – Чебоксары, 2003.
3. Салмин А.К. Народная обрядность у чувашей / А.К. Салмин. – Чебоксары, 2022.
4. Федотов Г. Дарите людям красоту / Г. Федотов. – М.: Просвещение, 1985.

**Фомина Анжела Рашидовна**

старший преподаватель

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

г. Буденновск, Ставропольский край

## **ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Аннотация:** в статье обосновывается важность гражданско-патриотического воспитания младших школьников на современном этапе образования. Описываются приемы и методы гражданско-патриотического воспитания младших школьников с речевыми нарушениями.

**Ключевые слова:** патриотизм, патриотическое воспитание, приемы воспитания, игровые методы.

В современных условиях развития общества особенно актуальны вопросы гражданско-патриотического воспитания детей. Общественная и государственная потребность патриотического воспитания подтверждается рядом государственных национальных программ, направленных на развитие высоконравственной и образованной личности, способной отстаивать интересы своей страны. Например, Всероссийский проект «Диалоги с героями», Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» (срок реализации – 2021–2026 гг.), который направлен на обеспечение функционирования системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации.

Одной из главных задач обучения и воспитания является формирование гражданско-патриотических чувств младших школьников. Важность реализации этой задачи обусловлена нормативно-правовыми документами: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 3.3) ставит важной целью образования «воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, <...> бережного отношения к природе и окружающей среде...» [11]; Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяет патриотическое воспитание как целенаправленную деятельность по формированию качеств, норм поведения гражданина и патриота своего Отечества. Требования стандарта находят отражение в личностных и предметных результатах обучения младших школьников [12].

Патриотические чувства развиваются не самопроизвольно, а постепенно, вследствие целеустремленного, продолжительного и регулярного влияния на детей. У детей младшего школьного возраста

воспитываются такие патриотические чувства, как чувство коллективизма, чувство долга, уважения к народным культурным традициям, чувство любви к стране, малой Родине и др.

Развитие патриотических чувств у детей с нарушениями речи имеет свои особенности. Дети с нарушениями речи имеют тенденцию к отставанию в развитии эмоционально-волевой сферы, им могут быть свойственны недифференцированность и нестабильность чувств, ограничение диапазона переживаний. Поэтому сложные вопросы, связанные с гражданско-патриотическим воспитанием детей с нарушениями речи, требует от педагогов повышенного внимания.

Многие выдающиеся деятели педагогической науки уделяли особое внимание вопросам патриотического воспитания. Среди них – А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский, К.Д.Ушинский, Н.К.Крупская, Д.С.Лихачев и другие ученые, которые в своих работах глубоко анализировали эту проблему и развивали актуальные идеи формирования патриотических чувств у подрастающего поколения. Современные ученые-педагоги также исследуют вопросы патриотического воспитания (Н.К.Беспятова, И.А.Пономарева, В.Е.Мусина и др.), а также методы и приемы работы по патриотическому воспитанию школьников с особыми возможностями здоровья (Л.Н.Деркач, Н.С.Елистратова, Л.А.Федорова и др.).

Профессор И.Ф.Харламов определял патриотизм как комплекс нравственных качеств личности, которые проявляются в глубокой любви и преданности Родине, уважении к её истории и культуре, осознании её величия и славы, а также готовности защищать свою страну. Не менее важным аспектом, по его мнению, является уважение к традициям и культуре других народов и поддержание с ними дружественных отношений [9, с. 352].

Современные исследователи предлагают разные трактовки понятия патриотического воспитания. Е.Н.Бородина видит в нем особый процесс взаимодействия между взрослыми и детьми, происходящий в рамках общего ценностного пространства. В результате такого взаимодействия у детей формируются нравственно-патриотические ценности, основанные на глубокой привязанности к родным людям, семье, дому и родной земле [1]. М.Ю.Новицкая рассматривает патриотическое воспитание несколько шире, как процесс развития нравственных чувств ребенка, который лежит в основе его всестороннего развития. Эти чувства помогают формировать эстетические и интеллектуальные качества, способствуют физическому и трудовому воспитанию, воспитывают в ребенке чувство собственного достоинства, понимание справедливости и долга, уважение к людям и ответственное отношение к порученному делу [6].

Патриотическое воспитание базируется на двух основных процессах: чувственно-практической деятельности и формировании социальных чувств. В основе этих чувств лежит любовь к Родине и стремление её защищать, что обусловлено гордостью по отношению к культурным, национальным, духовным и территориальным ценностям народа, представляющим собой его эстетическое и художественное богатство.

Процесс патриотического воспитания требует тщательно продуманного, комплексного и системного подхода, который включает разнообразные формы и методы работы с детьми. При этом необходимо учитывать особенности каждого ребенка.

Формирование положительной модели поведения у обучающихся создает условия для гармоничного развития личности и нормальной адаптации в обществе, государстве и мире. Школа должна создать такую образовательно-воспитательную среду, которая позволит каждому ученику (в том числе, с нарушениями речи), независимо от его психофизических особенностей, учебных возможностей и склонностей, реализовать себя как активного участника своей жизни на основе духовно-патриотических чувств.

Формирование чувства патриотизма происходит в течение длительного времени, поэтому важно начинать работу, направленную на развитие личности, обладающей качествами гражданина-патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время, уже в младшем школьном возрасте.

Патриотическое воспитание младших школьников с нарушениями речи представляет собой важную составляющую общего воспитательного процесса. Оно направлено на формирование патриотизма как комплексного качества личности и одновременно служит инструментом коррекционно-развивающей работы. В процессе такого воспитания происходит обогащение словарного запаса детей, обучение правильному использованию грамматических конструкций родного языка и развитие навыков связной речи [3].

В классах, где обучаются дети с речевыми нарушениями, базой для эффективной работы по гражданско-патриотическому воспитанию служит специальная программа логопедической работы, нацеленная на преодоление общего недоразвития речи. Главная задача такого плана заключается в одновременном достижении двух целей: проведении коррекционной работы и формировании у детей патриотических качеств личности.

Для эффективной организации гражданско-патриотического воспитания младших школьников с нарушениями речи в образовательных учреждениях создается комплексная методическая база. Она включает в себя перспективное планирование по патриотическому воспитанию, подробные конспек-



ты занятий, консультационные материалы для родителей, систематизированную картотеку домашних заданий и специально организованную предметно-развивающую среду [4].

Педагоги, опираясь на тщательно отобранный тематический материал, целенаправленно формируют у детей уважительное отношение к государственной символике, воспитывают любовь и уважительное отношение к своему народу и истории Родины. Особое внимание уделяется развитию у детей стремления в будущем стать защитниками Отечества и внести свой вклад в процветание родной страны.

В рамках тематического планирования проводятся специализированные логопедические занятия, на которых дети не только осваивают и закрепляют необходимый лексический материал, но и знакомятся с темами, направленными на патриотическое воспитание. Это позволяет одновременно решать коррекционные задачи и задачи нравственно-патриотического развития [8, с. 87].

Патриотическое воспитание детей с нарушениями речи приобретает особую значимость, поскольку оно не ограничивается только формированием любви и уважения к родной стране. Такой подход к воспитанию оказывает комплексное воздействие на развитие личности ребенка, в том числе, способствует улучшению его коммуникативных навыков.

Важно отметить, что в процессе патриотического воспитания у детей с речевыми нарушениями происходит существенное развитие самооценки и уверенности в себе. Участвуя в различных воспитательных мероприятиях, они начинают ощущать себя полноценной частью коллектива и общества, осознают свою значимость и ценность для окружающих [7].

В процессе воспитания детей с нарушениями речи создаются условия для полноценной духовной жизни воспитанников, для максимальной реализации их природных способностей, для актуализации душевных и духовных потребностей. Процесс воспитания и обучения направлен на внутреннее самозменение личности, которое находит отражение в системе патриотической работы.

У детей с нарушениями речи наблюдаются серьезные проблемы в речевой деятельности, проявляющиеся в нескольких направлениях: у них недостаточно развито языковое чутье, они испытывают сложности при построении развернутых высказываний и демонстрируют пассивность в выборе языковых средств, что связано с недостатками в развитии их когнитивно-речевых способностей.

Патриотическое воспитание, будучи важной составляющей духовно-нравственного развития ребенка с речевым недоразвитием, должно выступать инструментом коррекционно-развивающей работы. Оно помогает в формировании словарного запаса, обучении правильному использованию грамматических конструкций русского языка и развитию навыков связной речи, что особенно важно для данной категории детей.

В рамках патриотического воспитания главной задачей становится создать для каждого ребенка условия интересной, содержательной, успешной работы, вызвать у детей с нарушениями речи желание размышлять. Процесс воспитания любви к Родине, ее природе, истории, культуре, людям реализуется в предметно-наглядной, активной форме.

Несмотря на сложности в общении и восприятии информации, которые испытывают дети с нарушениями речи, существует множество эффективных способов организации патриотического воспитания. В работе с такими детьми особенно важно использовать игровые методики и различные развивающие техники.

Знакомство с государственными символами и выдающимися соотечественниками можно успешно реализовать в игровой форме. В процессе игры дети не только заучивают названия символов, но и активно используют их в своей речи, рассказывая о них и включая в собственные высказывания.

Особенно эффективны ролевые игры и прием создания сказок, которые помогают детям лучше усваивать патриотические ценности. Такие приемы способствуют не только развитию речевых навыков, но и формированию у детей чувства гражданской ответственности и искренней любви к Родине. В процессе игры дети учатся выражать свои мысли, закрепляют полученные знания и развивают коммуникативные способности в комфортной для них форме [5].

В процессе патриотического воспитания формируется познавательная активность школьников с недоразвитием речи. Для более успешной работы применяются наглядные средства: живые примеры, художественные образы, ролевые игры, инсценировки, сценки из сказок, рассказы и т. п. Исполнение той или иной роли помогает младшим школьникам усвоить нормы, правила поведения персонажей, «перенести» их на себя, при этом необходим упор на положительное, соблюдение меры в использовании отрицательных примеров.

Для достижения наилучших результатов необходимо использовать индивидуальный подход и инновационные методики, сочетание разных форм воспитания патриотических чувств у детей. К ним относятся выставки, фотовыставки, конкурсы рисунков, историко-краеведческие чтения, беседы и чтение книг о родной природе, о Родине, о родном крае, о хороших людях. Разучивание стихов и песен, малых фольклорных жанров, просмотр отечественных фильмов и мультфильмов, телевизионных передач об участниках Великой Отечественной войны и ветеранах труда формируют у детей понятия о героизме и гражданском долге.

Огромное значение имеет формирование интереса у детей к явлениям общественной жизни, российским традициям, праздникам: дню города, Дню защитников Отечества, Родительскому дню, Дню

Победы, Дню Конституции. Дети всегда должны быть участниками всех событий родного края. Чувства любви к Родине «вырастают» из любви и привязанности к близким людям, к семье.

В преддверии великих праздников для чтения и слушания подбираются тексты, развивающие чувство гордости за соотечественников-ровесников, не пожалевших своей жизни во время Великой Отечественной войны, тем самым расширяется кругозор школьников, формируется патриотическое мировоззрение. Коррекционная работа направлена на формирование единства акустического, артикуляционного, оптического и кинестетического образа слова, поскольку понимание смысла текста основывается на познании значения отдельных слов, усвоении синтаксических отношений, в которые вступают данные слова. При смысловом анализе текста у младших школьников, высказывающих свое отношение к прочитанному рассказу, развивается связная речь, высшие психические функции, навык самоконтроля за речью, а также навыки речевого мышления и познавательной деятельности.

Последовательное и систематическое знакомство детей с малой Родиной является доступной формой воспитания у детей интереса и любви к родному краю. У ребят появляется чувство гордости за людей, которые живут и трудятся в стране, появляется чувство любви к родному краю, к своей Родине [10].

Таким образом, патриотическое воспитание является важной задачей, которая реализуется в системе коррекционной работы с детьми, имеющими отклонения речевого развития. Необходимо применять инновационные методики и технологии, игровые методики, ИКТ-технологии, позволяющие на основе интерактивных учебных средств адаптировать работу по патриотическому воспитанию к детям с различными формами нарушений речи [2].

Развитие личностно-патриотических качеств у детей с нарушениями речи способствует их успешной социальной адаптации и повышает их мотивацию к самореализации в социальном творчестве, познавательной, практической и общественно-полезной деятельности.

#### *Список литературы*

1. Артюхова И.С. Ценности и воспитание / И.С. Артюхова // Педагогика. – 1994. – №4. – С. 117–121.
2. Карлюк А.Б. Патриотическое воспитание детей с нарушениями речи / А.Б. Карлюк, Г.С. Гиззатуллина // Интерактивная наука. – 2023. – №7(83). – С. 30 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-detey-s-narusheniyami-rechi> (дата обращения: 04.12.2025). DOI 10.21661/r-560471. EDN AVGOWR
3. Козлова Т.В. Критерии оценки патриотической воспитанности учащихся начальных классов в процессе усвоения родно-ведческих знаний / Т.В. Козлова // Интеграция образования. – 2012. – №1. – С. 67–70. EDN OWMJWF
4. Кривых С.В. Организационно-педагогические условия оптимизации патриотического воспитания школьников на современном этапе / С.В. Кривых, Н.Г. Милованова // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: материалы 16-й Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 27–28 апреля 2015 г.). – СПб.: Экспресс, 2015. – С. 295–302. EDN TWIYYR
5. Мусина В.Е. Патриотическое воспитание школьников: учебно-методическое пособие / В.Е. Мусина. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. – 156 с.
6. Новицкая М.Ю. Родная земля / М.Ю. Новицкая. – М.: Дрофа, 2008. – 494 с. EDN QWPGRX
7. Попова С.В. Патриотическое воспитание детей с тяжелым нарушением речи на логопедических занятиях / С.В. Попова // Молодой ученый. – 2021. – №10(352). – С. 204–207. EDN DCJBYX
8. Сидорова М.В. Воспитание патриотизма у детей с речевыми нарушениями: опыт и рекомендации / М.В. Сидорова. – Казань: Казанский университет, 2019.
9. Харламов И.Ф. Педагогика: учебное пособие / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 2003. – 519 с.
10. Яхина Р.Р. Воспитание любви к Родине на логопедических занятиях у учащихся младших классов / Р.Р. Яхина // Образовательная социальная сеть nsportal.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2017/01/29/vospitanie-lyubvi-k-rodine-na-logopedicheskikh> (дата обращения: 04.12.2025).
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 04.12.2025).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 №1598 // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 04.12.2025)

**Чернова Галина Рафаиловна**

канд. филос. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
г. Санкт-Петербург

**Захарова Анастасия Михайловна**

соискатель, старший преподаватель  
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
г. Санкт-Петербург

**Володькова Елена Васильевна**

студентка  
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина»  
г. Санкт-Петербург

## НРАВСТВЕННАЯ ВОСПИТАННОСТЬ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** в статье описаны результаты исследования нравственных представлений и нравственных ориентаций у детей с задержкой психического развития и нормально развивающихся детей. Представлена разработка рекомендаций для педагогов (дефектологов) касаясь особенностей нравственной воспитанности старших дошкольников с задержкой психического развития.*

***Ключевые слова:** нравственное воспитание, нравственные качества, нравственные представления, старшие дошкольники с ЗПР.*

Вопрос изучения особенностей нравственной воспитанности дошкольников с ЗПР остается малоизученным. Старший дошкольный возраст считается наиболее сензитивным для нравственного формирования личности, усвоения нравственных качеств. Активное развитие познавательной сферы способствует этому. В этом возрасте дети уже способны высказывать собственное мнение, выражать отношение к происходящему, начинают контролировать свои действия без активного участия взрослого.

Нравственная воспитанность – это устойчивость положительных привычек и привычных норм поведения, культура отношений и общения в условиях здорового коллектива. Она проявляется в активной жизненной позиции, единстве слова и дела, гражданском мужестве и решимости в сложных жизненных ситуациях оставаться верным своим убеждениям, самому себе.

Понятия «нравственные качества» и «нравственные представления» рассматриваются как система нравственных ориентиров, которая используется в качестве образцов поведения и нравственной направленности личности. В качестве эталонов могут рассматриваться такие понятия, доступные детям дошкольного возраста с ЗПР, как добро, зло, дружелюбие, враждебность, щедрость, жадность, честность, лживость.

В процессе нравственного воспитания старшие дошкольники усваивают правила поведения в обществе, детском саду, на улице, осваивают навык вежливости, основы этикета, учатся нести ответственность за свое поведение. Результатом нравственного воспитания дошкольника является утверждение в его личности набора нравственных качеств, приобретение опыта поведения в обществе (навыки, привычки, умения), овладение морально-этическими представлениями [7].

В своей работе мы будем использовать определение термина ЗПР, данное Г.Е. Сухаревой, которое подчеркивает временный характер нарушения, при создании специальных условий и проведении коррекционной работы может быть преодолено или ослаблено [6]. Дети данной категории в условиях специального обучения способны осваивать образовательную программу, сопоставимую по результатам с общепринятыми требованиями.

Дети с ЗПР испытывают трудности в формировании нравственных ориентаций поэтому нуждаются в создании специальных психолого-педагогических условий, в которых более эффективно будут усваиваться нравственные качества. К таким условиям относятся гуманное отношение к ребенку, постановка конкретных задач нравственного обучения и воспитания, создание условий для интеллектуальной и практической деятельности ребенка по обогащению нравственного опыта.

Эмпирическое исследование особенностей нравственной воспитанности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР проводилось на базе ГБДОУ «Детский сад №40», в нем приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста (6–6,5 лет): 20 детей с ЗПР и 20 детей из общеразвивающей группы.

Для выявления уровня нравственной воспитанности необходимо дать оценку когнитивного, эмоционально-мотивационного и деятельностно-волевого компонентов. Когнитивный компонент включает в себя представления о том, что хорошо и можно, а что плохо и нельзя. Эмоционально-мотивационный

компонент позволяет оценить способность ребенка управлять своими чувствами, умение давать отклик на эмоции близких и друзей, проявлять сопереживание к людям и животным. С помощью деятельностно-волевого компонента можно оценить проявление инициативы в общении на познавательные темы, умение договариваться и выходить из конфликта, соблюдение правил поведения.

Для оценки когнитивного компонента мы использовали методику «Беседа» Г.М. Фригман, Т.А. Пушкина, И.А. Каплунович [5], методику «Закончи историю» по Н.Е. Богуславской [1]. С помощью методики «Сюжетные картинки» по Калининой Р.Р [2] мы смогли дать оценку сформированности эмоционально-мотивационного компонента. Для определения уровня поведенческого компонента мы использовали методику «Проигрышная лотерея» по Е.А. Винниковой, Е.С. Слепович [2].

Результаты во всех методиках оценивались по 4 балльной шкале, где минимальный балл составлял 1, а максимальный – 4.

Стоит отметить, что дети с ЗПР в силу особенностей развития имеют некоторые сложности с пониманием инструкции с первого раза, более отвлекаемы, тяжелее фокусируются на одном занятии. Зачастую у них возникают сложности с переключением между заданиями, они пытаются начать общение на отвлеченные темы, переходят на «ты» с педагогом, также их эмоциональные реакции слабо выражены.

В ходе проведения констатирующего эксперимента мы смогли оценить осведомленность о нормах и ценностях, принятых в обществе, изучили представления детей о нравственных качествах. Было выявлено, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР и их сверстники с нормальным развитием имеют представление о нравственных качествах, но недостаточно четкое или полное. Дети не в полной мере осведомлены о таких нравственных качествах как честный/лживый, щедрый, справедливый/несправедливый. Суждения группы детей с ЗПР оказались поверхностны, конкретны. Среди испытуемых этой группы двое детей отказались от ответа на все вопросы методики (оценивается в 1 балл), у остальных детей представление недостаточно полное/четкое (оценивается в 2 и 3 балла). Средний балл в группе ЗПР 2,8, что на 0,5 балла ниже, чем у общеразвивающей группы.

Также мы смогли дать оценку осознания детьми нравственных правил, стремления к проявления гуманного отношения. Было выявлено, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР и их сверстники с нормальным развитием имеют представление о нравственных нормах, но не всегда могут дать верную оценку поведения, мотивировать свою нравственную оценку ситуации, сформулировать нравственную норму. Испытуемые группы ЗПР шаблонно перечисляли правила. В качестве мотивов нравственного поведения прослеживалась тенденция избегания наказания. Вести себя нравственно, по мнению испытуемых с ЗПР, надо, потому что тебя хвалят, не ругают, дадут что-то взамен, будут дружить. В этой группе трое испытуемых «не владеют», не имеют представления по указанному параметру в нравственной области (оценивается в 1 балл), двое детей имеют отрывочные, бессистемные представления по когнитивному компоненту в этой же области (оценивается в 2 балла), и лишь пятеро испытуемых в достаточной мере имеют представления по указанным показателям (оценивается в 3 и 4 балла). Средний балл в группе ЗПР 3, что на 0,5 балла ниже, чем у общеразвивающей группы.

Мы оценили знание детьми моральных норм, личное отношение к соблюдению норм. Большинство детей старшего дошкольного возраста с ЗПР не справились с заданием (результат в балльной оценке < 3 баллов), т. е. они неправильно разложили картинки, не обосновали свои действия (почему это хороший/плохой поступок), их эмоциональные реакции адекватны, но выражены слабо. Испытуемые не всматривались в каждую карточку, торопились с ответом. Не вникали в сам сюжет, избирательно рассматривали какую-либо часть картинки, не вдаваясь в подробности, мелкие детали, отвлекались на яркие привлекательные части картинки. Путали мальчика с девочкой, взрослого с ребенком. Средний балл в группе ЗПР 2,6, что на 0,6 балла ниже, чем у общеразвивающей группы.

С помощью последней методики мы смогли дать оценку регуляции, сформированности морально-нравственного поведения. В ходе проведения методики было выявлено, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР и их сверстники с нормальным развитием способны к регуляции своего поведения, но их эмоциональные реакции могут отличаться (оценивается в 3 и 4 балла). При сопоставлении средних баллов общеразвивающей группы и группы детей с ЗПР не заметна существенная разница (0,2 балла).

Проведенное исследование, направленное на выявление у детей с ЗПР этических представлений, личного отношения, осознания к соблюдению норм, стремления к проявлению гуманных отношений, способности, сформированности к морально-нравственной регуляции поведения показало, что есть испытуемые, которые постоянно проявляют положительные нравственные качества: доброжелательность, отзывчивость, внимательность, заботливость, справедливость, честность. Эти дети способны самостоятельно без напоминания соблюдать нормы поведения, принятые в обществе. Во вторую категорию вошли дошкольники, для которых свойственно проявление как нравственных, так и безнравственных качеств, т.е. выполнение норм поведения в зависимости от ситуации. В третьей категории оказались дети, имеющие минимальные представления о нормах нравственности, которые

не могут в достаточной мере оценить собственное поведение, а также окружающих их людей как положительное или отрицательное.

Проведение исследования и анализ результатов позволяет подтвердить ранее выявленные не только общие, но и специфические особенности нравственного развития старших дошкольников с ЗПР, что имеет важное значение для практической деятельности педагогического коллектива, работающего с данными детьми.

Таким образом, для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР необходима дополнительная работа учителя-дефектолога, педагога-психолога и воспитателя по развитию морально-нравственной сферы ребенка.

Результаты проведенного исследования помогли сформулировать рекомендации для педагогов-дефектологов и родителей касательно особенностей нравственной воспитанности старших дошкольников с ЗПР. Стоит отметить, что рекомендации разработаны также с опорой на учебное пособие И.А. Зайцевой «Коррекционная педагогика» [4], а также учебник Т.Д. Марцинковской «Детская практическая психология» [5]:

- обеспечение комфортной среды – педагогу важно знать и учитывать состояние субъективного нравственного пространства всех своих подопечных, показывающее моральный климат в группе. В него входят отношения и общение в коллективе с товарищами и друзьями, учителями (малый социум), родителями и родственниками (семья). Отношение к себе, к внешнему миру (природе и т. п.), образу жизни (труд, общественные требования);

- крайне необходимо показывать положительные стороны личности каждого ребенка, обращать внимание, что ребенок умеет делать, как относится к делу, каковы его исполнительские возможности;

- с другой стороны, должно быть порицание – осуждение взрослыми негативного поступка, и направленное на его исправление;

- дошкольников с ЗПР необходимо знакомить с нравственностью, безнравственностью, объяснять смысл понятий, обогащать их лексикон по данной теме. Применяя термины, выражающие переживания, эмоции, чувства, следует избегать скучной морализации, нотаций. Рассказ реальной или сказочной истории, чтение детских художественных маленьких произведений создает эмоциональное восприятие правильности поведения (словесный метод: беседа, обсуждение).

- нужно учить детей сопереживать друг другу, понимать, если кто-то оказывается в трудной ситуации, нуждается в помощи, другой, как настоящий человек, не должен пройти мимо. С помощью методов разъяснение, разыгрывание или моделирование ситуации важно показывать необходимость гуманных поступков, давать им оценку (как и почему следует делать в той или иной ситуации).

#### **Список литературы**

1. Богуславская Н.Е. Веселый этикет / Н.Е. Богуславская, Н.А. Купина. – Екатеринбург: Литур, 2002. – 192 с.
2. Винникова Е.А. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития / Е.А. Винникова, Е.С. Слепович // Дефектология: научно-методический журнал. – М.: Школьная пресса, 1999. – №1. – С. 18–24. EDN OTAQWA
3. Дерманова И.Б. Методика «Сюжетные картинки»: диагностика эмоционально-нравственного развития / И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. – 34 с.
4. Зайцева И.А. Коррекционная педагогика / И.А. Зайцева. – Ростов н/Д.: МарТ, 2002. – 304 с. EDN SKOBR
5. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология: учебник / Т.Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2000. – 255 с.
6. Методика «Беседа» // Диагностика эмоционально-нравственного развития / редактор-составитель И.Б. Дерманова. – СПб., 2002.
7. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста: в 2 т. Т. 2 / Г.Е. Сухарева. – М.: Медицина, 1959. – 406 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 №1155 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 27.11.2025).

DOI 10.31483/r-152429

## ДЖИГИТОВКА В СРЕДЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ – АНАХРОНИЗМ ИЛИ ПОТЕНЦИАЛ БУДУЩЕГО

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос джигитовки как традиционного воинского искусства кочевых народов Великой степи, прошедшего многовековую путь до современного спорта. Особое внимание уделяется причинам и механизмам возрождения джигитовки в современной России начиная с 2005 года. Автор раскрывает многогранный потенциал джигитовки как инструмента патриотического воспитания и социализации молодёжи: укрепление физического здоровья; приобщение к казачьей культуре и историческим традициям; развитие навыков командной работы, ответственности и быстрого принятия решений; формирование эмпатии и навыков взаимодействия с живым существом. Делается вывод, что джигитовка представляет собой не только спортивное направление, но и эффективный механизм сохранения культурного наследия, передачи национальных традиций и формирования жизненно важных компетенций у молодого поколения.

**Ключевые слова:** джигитовка, кавалерия, воинское искусство, казачество, патриотическое воспитание, конный спорт, социализация молодёжи, возрождение традиций.

Джигитовка – воинское искусство Великой степи. На протяжении двух тысячелетий оно применялось в сражениях скифами, монголами и казаками. Однако с наступлением XX века – эпохи оружия массового уничтожения – казалось, что кавалерия и джигитовка стали анахронизмом. Джигитовка переместилась на цирковые манежи и киноэкраны.

Со второй половины 1950-х годов, после расформирования советской кавалерии, джигитовка действительно сохранилась лишь на экране и в рассказах ветеранов. Стареющие либо получившие ранения всадники были неспособны продемонстрировать прежнюю удаль, а молодёжь проявляла слабый интерес к этому боевому искусству. Поголовье лошадей также резко сократилась.

Однако сохранение джигитовки – это задача не только сохранения культуры и памяти о былой славе нашего народа, но и задача сохранения практических жизненно важных навыков, которые могут пригодиться в любой момент. Обучение одной лошади занимает минимум шесть лет, подготовка всадника требует около пятнадцати [2]. Эти цифры ясно показывают, что восстановить прежнюю боеспособность кавалерийских подразделений за год-два невозможно.

Для воспитания патриотизма среди молодых конников и любителей конного спорта необходимо подчёркивать примеры мужества кавалеристов в трудные периоды национальных войн – особенно в годы Великой Отечественной войны, представлявшейся войной танков и самолётов, окопов и зенитных орудий, а вовсе не коней. Тем не менее именно лошади и их отважные всадники сыграли не менее важную роль в тех событиях.

Несмотря на технологический прогресс, кавалерия и сегодня сохраняет актуальность в ряде сфер.

1. Партизанская и рейдовая война – в горных, лесистых и степных районах, где техника недоступна или не обеспечена топливом.

2. Пограничная служба – особенно на труднопроходимых участках (например, в горах), где конные патрули незаменимы для выявления и преследования нарушителей.

3. Конная полиция – для патрулирования парков и лесов, преследования преступников и наркоторговцев в местах, недоступных для техники. Здесь знание джигитовки критически важно для безопасности сотрудников.

С 2005 года в России началось возрождение джигитовки благодаря нескольким энтузиастам [3]: Евгений Богородский, известный каскадёр-конник; Андрей Бухаров, тренер оперативного полка конной милиции Москвы; Владимир Головатюк, директор конного комплекса «Фаворит»; Сергей Калинин, вице-президент Всероссийской федерации конноспортивной джигитовки и тентпегинга (ВФКДТ). В августе 2005 года в комплексе «Фаворит» Московской области состоялся первый Всероссийский семинар по восстановлению боевых искусств кавалерии. 15 октября 2005 года на учебно-тренировочном спортивном центре «Планёрная» в Москве прошли первые соревнования по джигитовке – Открытое первенство Московской области по военно-прикладному конному спорту, собравший более двадцати участников. Главным судьёй выступил знаменитый актёр-каскадёр Мухтарбек Кантемиров. С 2017 года джигитовка в России стала спортом [5].

В правилах по конному спорту 2024 года записано:

«Джигитовка – дисциплина конного спорта, в которой первенство определяется по оцененному в баллах лучшему исполнению индивидуальных спортивных «боевых» приемов, при условии ограничения времени на их выполнение. Джигитовка направлена на развитие у спортсмена ловкости, смелости, отваги, высокого мастерства владения лошадью» [1].

Полезьа от занятий джигитовкой для современной молодёжи очень велика. Молодые люди не только укрепляют здоровье и повышают уровень своей физической подготовки. Они ощущают связь с вековыми традициями казачества. Воспринимая себя частью этой культуры, они повышают собственную самооценку. Они начинают сверять свои поступки с поведением героев казаков-кавалеристов и оценивать свои дела с высоких нравственных позиций верности, чести и долга. Кроме того, тема казачества сегодня привлекает внимание учёных, педагогов и широкой общественности. Казачьи военные сообщества активно участвуют в военно-патриотическом воспитании молодёжи [4].

Джигитовка – это единение с конем. Общаюсь с лошадьёу, молодежь учится работать в коллективе, доверять своему партнеру, так как упражнения джигитовки выполняют на свободно бегущей лошади, не используя средства управления. Джигитовка полезна для молодежи, привыкшей воспринимать мир через дисплей компьютера, замкнутых, не умеющих общаться. Лошадь сама провоцирует детей на общение, требует к себе повышенного внимания всадника.

Реакция лошади примерно в восемь раз быстрее человеческой реакции. Работая с лошадьёу, всадники находятся в состоянии лёгкого стресса, что ускоряет мыслительные процессы и движения. В джигитовке недостаточно быстро оценить ситуацию – необходимо мгновенно отреагировать правильно, ибо жизнь и всадника, и лошади зависит от точности действий.

Упражнения джигитовки развивают ориентацию в пространстве и координацию движений – качества крайне важные будущим пилотам и космонавтам в условиях невесомости и чрезвычайных ситуаций.

Можно выделить следующие показатели воспитательного и образовательного потенциала занятий джигитовкой для молодёжи:

- укрепление здоровья и физическая подготовка;
- приобщение к казачьей культуре, повышение самооценки;
- развитие навыков командной работы и ответственности;
- умение быстро принимать решения и рассчитывать силы;
- опыт взаимодействия с животным (доверие, коммуникация, забота).

Особенно полезна джигитовка для подростков, привыкших к цифровым технологиям: общение с лошадьёу требует внимания, развивает эмпатию и учит заботиться о другом живом существе.

Современная джигитовка, как спорт делится на две части.

Вольная джигитовка – акробатические упражнения с военно-прикладным назначением:

- «поднимание предметов с земли»;
- «казачий вис» (скрытие от противника);
- «обрыв» (имитация убитого);
- «соскок с посадкой в седло» (обманный манёвр);
- «езда лицом назад на шее лошади» (стрельба по преследователям) и др.

Специальная джигитовка – владение оружием (шашка, пика, пистолет, нож). Тренирует дисциплину и ответственность, так как работа ведётся с реальным оружием в присутствии судей и лошадей.

Возрождение джигитовки способствует:

- передаче национальных традиций;
- связи между поколениями;
- формированию у молодёжи навыков, актуальных в современном мире (работа в команде, мобилизация в экстренных ситуациях, самоконтроль).

*Заключение.*

Джигитовка – это не просто набор физических упражнений, а синтез боевого опыта, культурного наследия и воспитательного потенциала. Применение джигитовки для воспитания молодежи помогает:

- сохранить историческую память;
- развить практические навыки для современных вызовов;
- укрепить связь между поколениями;
- воспитать патриотизм и ответственность у молодёжи.

За 10 чемпионатов мира по джигитовке все мировые остались у российских спортсменов.

Привлекая всё больше молодых людей к занятиям по джигитовке, мы не просто развиваем спортивное направление – мы создаём условия для гармоничного формирования личности и сохранения уникального культурного наследия.

#### **Список литературы**

1. Конный спорт: правила: утв. приказом Министерства спорта Российской Федерации от 28.12.2023 №1114 (в ред. от 28.02.2024 №209) // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.gov.ru> (дата обращения: 04.12.2025).
2. Сибеева М.В. Психологические и коммуникационные аспекты дрессуры (выездки) лошади: монография / М.В. Сибеева. – Дивово: ВНИИ коневодства, 2002.
3. Юрченко Н.В. Возрождение казачьей джигитовки в современной России (2005–2016). Проведение ЧМ по джигитовке – первого в истории человечества / Н.В. Юрченко // Коневодство и конный спорт. – 2016. – №5. – С. 30–32. EDN WNDGKF
4. Юрченко Н.В. Военно-патриотическое воспитание молодежи и студентов на примерах подвигов кавалеристов-джигитов героев Великой Отечественной войны / Н.В. Юрченко // Вестник учебно-методического объединения по образованию в области природообустройства и водопользования. – 2015. – №7. – С. 23–33. EDN UMZGPL
5. Юрченко Н.В. Десять лет соревнованиям по спортивной джигитовке в России: перспективы развития в практике занятий конноспортивной секции / Н.В. Юрченко // Вестник учебно-методического объединения по образованию в области природообустройства и водопользования. – 2014. – №6. – С. 299–319. EDN VBXFVB

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Андрющенко Юлия Владимировна

старший преподаватель  
ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»  
г. Хабаровск, Хабаровский край

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема состояния физического образования студентов вузов Хабаровского края в условиях высокой учебной нагрузки, цифровизации и снижения повседневной двигательной активности. Отмечается, что студенческий возраст является важным для закрепления установки на здоровый образ жизни, а качество физического воспитания в вузах Хабаровского края имеет социально-экономическое значение для региона. Поэтому появляется необходимость в разработке мер по укреплению здоровья молодых специалистов и повышению их продуктивности в будущем.

**Ключевые слова:** образование, педагогика, физическое воспитание, мотивационные программы.

Современный студент вуза Хабаровского края живет в условиях высокой учебной нагрузки, цифровизации и снижения повседневной двигательной активности. При этом именно студенческий возраст считается «критическим окном» для закрепления установки на здоровый образ жизни и формирования устойчивой привычки к регулярным занятиям физической культурой [2; 3]. Поэтому состояние системы физического образования в региональных вузах приобретает не только педагогическое, но и социально-экономическое значение: от него зависит здоровье будущих специалистов и их профессиональное долголетие [1–3].

Исследования преподавателей Тихоокеанского государственного университета и других вузов Дальнего Востока фиксируют устойчивую тенденцию к снижению уровня физической подготовленности и росту числа студентов с ограничениями по здоровью, переведенных в специальные медицинские группы [1; 4].

В рамках подготовки материала был проведен экспресс-опрос 120 студентов очной формы обучения (ТОГУ и Дальневосточный государственный университет путей сообщения).

Распределение ответов по удовлетворенности:

- полностью устраивает действующая система занятий – 18%;
- скорее устраивает – 37%;
- скорее не устраивает – 28%;
- совсем не устраивает – 17%.

Таким образом, более 45% респондентов демонстрируют различную степень неудовлетворенности физическим образованием, что согласуется с выводами исследователей о снижении мотивации студентов к занятиям физической культурой при сохранении формально обязательного статуса дисциплины [1; 2].

Основные причины критики:

- несоответствие содержания занятий интересам студентов (преобладание «классической» гимнастики и игр, отсутствие современных фитнес-форматов) – 56%;
- неудобное расписание, пересечение с учебными и внеучебными занятиями – 47%;
- слабая материально-техническая база (переполненность залов, ограниченный доступ к инвентарю) – 33%;
- формальный подход к зачислению посещаемости и выставлению зачета – 29%.

Подобная структура причин во многом отражает типичные проблемы, описанные в работах, посвященных современному физическому воспитанию студенческой молодежи: несоответствие учебных программ запросам обучающихся, ограниченность инфраструктуры, доминирование формального контроля посещаемости [1–3].

Отдельный вопрос касался самостоятельных занятий физической культурой:

- занимаются 3 и более раз в неделю – 19%;
- 1–2 раза в неделю – 38%;
- эпизодически, реже одного раза в неделю – 27%;
- практически не занимаются – 16%.

Полученные данные подтверждают: формальный зачет по дисциплине «Физическая культура» далеко не всегда превращается в устойчивую практику регулярной двигательной активности, что также отмечается в ряде исследований, посвященных проблеме формирования мотивации к занятиям физической культурой у студентов [2; 3].



Низкая двигательная активность студентов Хабаровского края сочетается с высокими учебными и стрессовыми нагрузками. Врачи и преподаватели физического воспитания отмечают у первокурсников снижение выносливости и силовых показателей по сравнению с нормативами ГТО, рост числа нарушений осанки и заболеваний опорно-двигательного аппарата, распространенность избыточной массы тела и начальных форм ожирения [1–3].

Для региона с суровым климатом и длинным зимним периодом проблема усугубляется ограниченными возможностями для круглогодичной деятельности на открытом воздухе и зависимостью от состояния спортивной инфраструктуры вуза [3; 4].

Студенты указывают на постоянный дефицит времени: сочетание аудиторных занятий, подработки, подготовки к сессии и научной деятельности часто приводит к тому, что физкультура воспринимается как второстепенная дисциплина. Отсутствие гибких форматов занятий (вариативные модули, индивидуальные траектории, зачет внешней спортивной активности) усиливает конфликт: студент вынужден выбирать между академической успеваемостью и регулярными занятиями спортом [2; 4].

Опрос показал, что значительная часть обучающихся посещает занятия «ради зачета». Среди часто упоминаемых факторов:

- однообразные программы, мало учитывающие интересы молодых людей;
- недостаток обратной связи и индивидуального сопровождения (редко проводятся углубленные тестирования, не обсуждается динамика показателей);
- слабая интеграция дисциплины «Физическая культура» в общую образовательную траекторию (студенты не видят связи между уровнем физической подготовленности и будущей профессиональной деятельностью) [1; 2; 4].

В результате физическое воспитание воспринимается как обязательный, но малоосмысленный элемент учебного плана, а не как ресурс личной и профессиональной эффективности, несмотря на то что нормативные документы в сфере физической культуры и спорта подчеркивают его значимую роль для сохранения здоровья и работоспособности граждан [5].

Студенты в опросе чаще всего связывали недостаток движения со следующими проблемами:

- хроническая усталость, снижение концентрации внимания и работоспособности;
- головные боли, боли в спине и шее, ухудшение зрения;
- повышенная тревожность, стресс перед сессией, нарушения сна;
- трудности социализации (отсутствие «живого» общения и командных видов активности).

Перечисленные проявления подтверждают взаимосвязь двигательной активности, психофизиологического состояния и социальной адаптации молодёжи, на которую неоднократно указывают исследователи физического воспитания студентов [2; 3].

С учетом выявленных проблем можно выделить несколько наиболее реалистичных направлений развития физического образования в вузах Хабаровского края.

1. Вариативность программ. Расширение выбора модулей (фитнес-направления, единоборства, игровые виды спорта, плавание, скандинавская ходьба, оздоровительная аэробика и др.), возможность смены вида деятельности в течение обучения [2; 4].

2. Гибкие форматы учета. Зачет внешней спортивной активности (секции, клубы, соревнования), частичный переход к рейтинговой системе, где учитывается не только посещаемость, но и личный прогресс [2; 3].

3. Интеграция с профилактической медициной. Регулярный мониторинг функционального состояния студентов, индивидуальные рекомендации по нагрузке и коррекции режима дня в увязке с требованиями действующего Федерального закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [3; 5].

4. Мотивационные программы. Внутривузовские фестивали, массовые старты, челленджи, использование цифровых приложений для фиксации активности и построения персональных планов [2; 4].

Физическое образование в вузах Хабаровского края остается важнейшим ресурсом сохранения и укрепления здоровья студенческой молодежи, однако в настоящее время сталкивается с целым комплексом проблем: гиподинамией, мотивационным кризисом, конфликтом учебной и двигательной нагрузки, ограниченностью инфраструктуры.

#### **Список литературы**

1. Макарова А.А. Проблемы физического воспитания студентов / А.А. Макарова // Сборник научных трудов «Проблемы образования и науки». – Хабаровск: ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», 2020. EDN KZTWAC
2. Матиенко М.А. Актуальные проблемы физического воспитания в современном образовании / М.А. Матиенко, Е.В. Демидко // Педагогика и психология образования. – 2024. – №2.
3. Проблемы развития физической культуры и спорта в регионах России: сборник научных трудов. – М.: МГСУ, 2024. – 250 с.
4. Анализ рабочих программ по физической культуре вузов Хабаровского края // Материалы научной конференции «Физическая культура и спорт в современном обществе». – Хабаровск, 2023.
5. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 04.12.2007 №329-ФЗ (ред. от 06.03.2022) // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202203060018> (дата обращения: 10.11.2025).

## ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДОРОГЕ НА ОСНОВЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ

**Аннотация:** автор отмечает, что в условиях современного общества, где интенсивность дорожного движения постоянно растет, вопрос безопасности на дороге становится особенно актуальным. Дошкольный возраст – это период, когда закладываются основы восприятия окружающего мира, в том числе и осознание опасностей, связанных с движением. Формирование культуры безопасного поведения на дороге у детей этого возраста играет ключевую роль в профилактике дорожно-транспортных происшествий. Одним из эффективных методов, позволяющих привить детям необходимые навыки и знания, является квест-технология.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, квест-технологии, формирование культуры безопасного поведения на дороге, правила дорожного движения.

Культура безопасного поведения на дороге включает в себя целый ряд аспектов.

1. Знание правил дорожного движения – дети должны осознавать основные правила, такие как необходимость перехода дороги только по пешеходному переходу, понимание сигналов светофора и дорожных знаков.

2. Ориентирование в дорожной обстановке – умение оценивать ситуацию на дороге, распознавать потенциальные опасности, например, приближающиеся автомобили, и принимать правильные решения в экстренных ситуациях.

3. Ответственное поведение – важно, чтобы дети не только знали правила, но и понимали, почему их соблюдение критично для их безопасности и безопасности окружающих.

Квест-технология представляет собой инновационный подход к обучению, основанный на принципах игрового взаимодействия, исследования и решения проблем. Этот метод позволяет детям активно участвовать в процессе обучения, что делает его более увлекательным и эффективным. Квесты могут быть организованы как в помещении, так и на улице, что позволяет использовать различные форматы обучения.

*Цели и задачи квеста.*

Цель квеста – научить детей основам безопасного поведения на дороге через игровые элементы и практические задания.

Основные задачи включают:

- ознакомление детей с правилами дорожного движения;
- формирование навыков ориентирования в дорожной обстановке;
- развитие умения принимать правильные решения в ситуациях, связанных с дорожным движением.

*Применение квест-технологии в формировании культуры безопасности.*

Создание игрового пространства: для проведения квеста необходимо подготовить пространство, которое будет имитировать дорожную среду. Это могут быть макеты улиц с дорожными знаками, светофорами, пешеходными переходами и даже игрушечными автомобилями. Визуальные элементы помогут детям лучше усвоить информацию.

Сценарий квеста должен включать разнообразные задания, которые помогут детям изучить правила дорожного движения в игровой форме. Например, можно создать задания на распознавание дорожных знаков, где детям нужно будет найти и правильно объяснить значение каждого знака. Также можно включить задания на определение безопасных маршрутов из одного пункта в другой, что поможет развить пространственное мышление.

Квесты предполагают работу в командах, что способствует развитию навыков сотрудничества и коммуникации. В процессе выполнения заданий дети учатся делиться мнениями, обсуждать решения и принимать совместные решения. Это важно не только для обучения правилам дорожного движения, но и для формирования социальных навыков.

В рамках квеста можно задействовать элементы ролевых игр, где дети будут выполнять роли пешеходов, водителей и инспекторов ГИБДД. Это даст возможность пережить ситуации безопасности на дороге и понять, как действовать в различных условиях.

Завершение квеста должно включать обсуждение результатов. Важно дать детям возможность поделиться своими впечатлениями, обсудить, что было сложно, а что легко, а также проанализировать ошибки и успехи. Это поможет закрепить полученные знания и сформировать у детей критическое мышление.

*Примеры квестов.*

1. Квест «Дорожные приключения».

Цель: научить детей основам дорожной безопасности через игру.

Этапы.

Станция 1: Знаки дорожного движения.

Дети изучают основные дорожные знаки, играя в игру «Угадай знак». Каждому знаку соответствует определённое задание (например, показать, как нужно переходить дорогу).

Станция 2: Пешеходный переход.

Дети учатся правильно переходить дорогу на специально подготовленном участке с разметкой. Ведущий объясняет, как важно смотреть по сторонам.

Станция 3: Безопасный маршрут.

Дети составляют свой безопасный маршрут до «дома» (определённая точка в детском саду), используя карты и дорожные знаки.

2. Квест «Спасатели на дороге».

Цель: ознакомить детей с работой дорожных служб и правилами безопасности.

Этапы.

Станция 1: Встреча с полицейским.

Дети общаются с настоящим полицейским или его помощником, изучают его форму и инструменты.

Станция 2: Сигналы светофора.

Дети обучаются значениям цветовых сигналов светофора через игру «Светофор». Они должны правильно реагировать на каждый цвет.

Станция 3: Помощь на дороге.

Дети разыгрывают ситуации, когда необходимо помочь другому (например, как помочь потерявшемуся пешеходу).

3. Квест «Дорожные герои».

Цель: развить у детей навыки безопасного поведения на дороге через ролевые игры.

Этапы.

Станция 1: Ролевая игра «Я – водитель».

Дети становятся водителями и пешеходами, разыгрывая различные дорожные ситуации.

Станция 2: Создание плакатов.

Дети создают плакаты с правилами дорожного движения, которые потом могут быть развешены в группе.

Станция 3: Викторина по правилам.

Дети участвуют в викторине, отвечая на вопросы о безопасности на дороге. Награждаются за правильные ответы.

Формирование культуры безопасного поведения у дошкольников – это сложная, но крайне важная задача. Применение квест-технологии в образовательном процессе позволяет сделать обучение увлекательным и интерактивным, что способствует лучшему усвоению знаний и навыков. Используя квесты, воспитатели могут не только обучить детей правилам дорожного движения, но и развить у них ответственность, внимательность и умение работать в команде. В результате, дети становятся более осознанными участниками дорожного движения, что в долгосрочной перспективе способствует снижению числа дорожно-транспортных происшествий и созданию безопасной среды для всех участников дорожного движения.

#### **Список литературы**

1. Гвоздев С.А. Основы безопасности дорожного движения для детей / С.А. Гвоздев. – М.: Просвещение, 2017.
2. Семенова Т.Е. Квесты как метод активного обучения в дошкольном образовании / Т.Е. Семенова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2019.
3. Шаршов А.Р. Инновационные методы и технологии обучения в детском саду / А.Р. Шаршов. – Екатеринбург: УрГПУ, 2020.
4. Федотова И.В. Формирование культуры безопасности у дошкольников: практика и опыт / И.В. Федотова. – Н. Новгород: НГПУ, 2018.
5. Левит Е.Ю. Игровые технологии в образовании: новые подходы / Е.Ю. Левит, Л.П. Григорьева. – Краснодар: КГУ, 2021.

*Аргентова Ираида Рудольфовна*  
магистрант

*Научный руководитель*

*Сажина Наталья Михайловна*

д-р пед. наук, профессор,  
заместитель декана, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **ДЕФИЦИТ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: ПРОБЛЕМА И ПУТИ РЕШЕНИЯ**

***Аннотация:** в статье исследуется проблема дефицита управленческих компетенций у руководителей образовательных учреждений и предлагает пути ее решения. Автор отмечает, что многие руководители, пришедшие из преподавательской среды, не обладают необходимыми управленческими навыками, что приводит к неэффективному управлению и снижению конкурентоспособности образовательных программ. В работе рассматриваются причины этого дефицита, анализируются традиционные и новые методы развития компетенций, а также даются рекомендации по созданию эффективных программ подготовки руководителей.*

***Ключевые слова:** управленческие компетенции, руководители образования, дефицит компетенций, профессиональное развитие, образовательные программы, стратегическое планирование, лидерство, коучинг, цифровые инструменты, проектное обучение.*

Руководитель образовательного учреждения – это директор, заведующий или начальник, который является единоличным исполнительным органом и отвечает за управление всей деятельностью организации. Он разрабатывает стратегию развития, организует учебный процесс, руководит персоналом, решает административные, финансовые и хозяйственные вопросы, а также контролирует качество образования в соответствии с действующим законодательством и уставом.

Лидер – это человек, который вдохновляет и ведёт за собой благодаря личному авторитету и доверию, ориентируясь на долгосрочное видение и мотивацию команды. В идеале эти роли должны сочетаться в одном человеке, поскольку руководитель не всегда обладает лидерскими качествами, а лидер не всегда имеет официальный статус.

В связи с необходимостью постоянно адаптироваться к меняющимся потребностям рынка и высокой конкуренцией, необходимо быть в постоянном поиске и развитии новых решений для запуска образовательных проектов, ориентированных на скрытые ниши и востребованные направления. Изучение уровня управленческой подготовки руководителей образовательных учреждений, выявление наиболее распространённых проблем, связанных с дефицитом управленческих компетенций является приоритетной задачей настоящей статьи.

Анализ рынка труда для руководителей показывает, что в настоящее время востребованы специалисты с сильными лидерскими качествами, опытом управления и навыками продаж, способные принимать взвешенные решения и вести компанию к достижению поставленных целей.

Одними из важнейших лидерских качеств успешного руководителя считается умение мотивировать команду, выстраивать долгосрочные отношения с клиентами. Ключевые качества успешного руководителя, такие как коммуникабельность, эмпатия, умение работать с возражениями также необходимо развивать. Недостаток необходимых управленческих знаний и навыков у руководителей образовательных учреждений обусловлен комплексом системных и личностных факторов. Ключевые причины включают особенности системы назначения на должность, пробелы в профессиональной подготовке и специфику самой образовательной среды.

Анализируя научные подходы к трактовке понятия «профессиональная компетентность», выделим определение В.А. Адольфа, который полагает, что профессиональная компетентность – это характеристика личности (человека), завершившего обучение на определённом уровне профессионального образования, проявляющаяся в способности на его основе эффективно, результативно и качественно осуществлять профессиональную деятельность, учитывая её общественное значение и возможные социальные риски, связанные с ней [1, с. 48].

Однако, из основных ключевых традиционно сложившихся факторов, формирующих недостатки при выборе для назначения на руководящие должности в образовании, можно выделить следующие принципы.

1. Назначение по принципу «Лучший учитель», это обусловлено тем, что зачастую на руководящие должности назначаются педагоги с большим стажем и выдающимися заслугами в преподавании, но без соответствующего управленческого образования или опыта. В данном случае профессиональная компетентность и педагогические достижения не гарантируют наличия компетенций в области менеджмента, стратегического планирования, финансовой грамотности и управления персоналом. Мно-

гие руководители приступают к своим обязанностям, не имея профильной подготовки в сфере образовательного менеджмента.

2. Принцип формальности в подходе к повышению квалификации. Программы дополнительного профессионального образования не всегда отвечают актуальным вызовам и потребностям, а их прохождение может носить формальный характер, не обеспечивая реального совершенствования компетенций.

3. Принцип верховенства теории над практикой, заключающийся в теоретизированности обучения: Существующие программы подготовки часто страдают излишней теоретизированностью, оторванной от реальных практических задач, с которыми сталкиваются, к примеру, директора школ (управление школьным бюджетом, работа с конфликтами, принятие сложных решений в условиях ограниченных ресурсов).

4. Принцип отсутствия мотивации в непрерывном, системном обучении, которое могло бы позволить быть успешным руководителем в условиях постоянных изменений в сфере образования (цифровая трансформация, новые стандарты и т. д.).

Важность управленческих навыков руководителя сложно переоценить. Сами руководители могут не в полной мере осознавать необходимость развития именно управленческих, а не только педагогических компетенций. «Выгорание» и стресс, высокая ответственность и постоянное давление могут приводить к эмоциональному выгоранию, что негативно сказывается на способности эффективно управлять.

Специфика и сложность управленческой деятельности в образовании неотделимо связана с многозадачностью и высокой нагрузкой. Руководители образовательных учреждений сталкиваются с огромным количеством задач – от обеспечения безопасности и хозяйственных вопросов, до реализации образовательной политики и работы с родителями. Это приводит к распылению внимания и отсутствию времени на глубокое освоение управленческих инструментов.

Деятельность образовательных организаций жёстко регулируется законодательством, что накладывает нормативно-правовые ограничения и требует глубоких правовых знаний, но не всегда способствует развитию гибких управленческих навыков и инновационного подхода.

Одной из причин принятия неоправданных, ошибочных управленческих решений является принятие решений в условиях неопределённости, информационных и временных ограничений, что усложняет их эффективность без должной подготовки.

Трактовка И.А. Зимней заключается в том, что компетенция представляет собой требования к должности, которые формируются не только на основе целевых установок, но и с учётом конкретной ситуации, в которой функционирует и развивается организация [3, с. 38].

Таким образом, можно сделать вывод, что дефицит управленческих компетенций руководителя приводит к снижению производительности, ухудшению качества обслуживания клиентов, росту текучести кадров и низкому моральному духу сотрудников. В итоге это ограничивает рост и развитие компании, поскольку страдает как операционная деятельность, так и стратегическое планирование, что впоследствии может привести к следующим негативным последствиям.

1. Снижение производительности труда. Сотрудники начинают работать менее эффективно, так как им не хватает чётких задач и контроля, а неэффективный руководитель может выполнять их работу за них, что ведёт к завалам и перегрузкам.

2. Ухудшение качества обслуживания клиентов. Недостаток контроля и профессионализма со стороны руководителя напрямую сказывается на качестве оказываемых услуг, что может привести к потере клиентов и ухудшению репутации компании.

3. Снижение морального духа и рост стресса. Неэффективный менеджмент ведёт к недовольству сотрудников, которые видят, что их работа не ценится, а проблемы не решаются. Это повышает уровень стресса и может привести к снижению мотивации и массовым пропускам работы.

4. Высокая текучесть кадров: Сотрудники уходят из компании, где нет чёткого руководства, профессионального развития и нормального климата в коллективе. Это приводит к дополнительным расходам на найм и обучение новых сотрудников.

5. Блокировка роста и развития: Неэффективное управление не позволяет компании масштабироваться и реализовывать новые проекты. Все усилия уходят на операционные задачи, а на стратегическое развитие не остаётся времени и ресурсов. Негативно влияет неэффективное руководство и на сотрудников компании, что приводит в итоге к регрессу. Сотрудники не получают необходимой обратной связи и помощи в росте. Если руководитель выполняет работу за них, их собственные навыки и компетенции не развиваются.

Постоянное давление, нечёткие задачи и отсутствие поддержки со стороны руководителя создают стрессовую рабочую атмосферу. Если сотрудники чувствуют, что их работа не имеет значения, их мотивация падает, а чувство справедливости и вовлеченности снижается. Со временем в коллективе появляется чувство недовольства, неудовлетворённости, демотивация.

Понимание этих факторов является критически важным для разработки эффективных программ подготовки и поддержки руководителей образовательных учреждений, направленных на формирование у них необходимых управленческих компетенций.

Таким образом программы по данному направлению должны быть акцентированы на практических навыках, фокусироваться на развитии лидерских компетенций, стратегического мышления и управления изменениями.

Для развития управленческих компетенций руководителей образовательных учреждений используют как традиционные подходы, так и новые методы, такие как коучинг, менторинг, а также внедрение цифровых инструментов и интерактивных форматов обучения (кейс-стади, симуляции).

Комплексное развитие требует сочетания традиционных знаний с практическими навыками, а также внедрения инноваций, ориентированных на реальные вызовы современной системы образования.

О.Л. Чуланова, Е.В. Куприянова, Д.В. Чуланов, Ю.А. Хохрякова разработали практические рекомендации по формированию проектных компетенций профессиональной компетентности руководителей и персонала организации. В статье проанализированы компетенции, необходимые для осуществления эффективной проектной деятельности в организации. Набор проектных компетенций предполагает три группы: прикладные компетенции; «мягкие» навыки и метанавыки [5].

К традиционным подходам к развитию управленческих компетенций можно отнести:

1) стратегическое планирование, развитие навыков постановки долгосрочных целей и путей их достижения;

2) управление командой и проектами, формирование сильных команд, распределение задач, разрешение конфликтов и управление проектами.

3) финансовая грамотность, умение управлять бюджетом и финансовыми потоками;

4) лидерство, способность вдохновлять, мотивировать и вести за собой сотрудников;

5) критическое мышление и анализ данных, умение принимать обоснованные решения и оценивать эффективность работы;

6) эмоциональный интеллект, способность понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями других.

К новым методам относятся:

1) коучинг и менторинг, индивидуальное сопровождение руководителей опытными наставниками для развития конкретных навыков и компетенций;

2) цифровые и интерактивные форматы, кейс-стади (разбор реальных управленческих ситуаций для выработки решений), симуляции и бизнес-игры (практическая отработка управленческих навыков в безопасной среде);

3) онлайн-платформы (доступ к учебным материалам, вебинарам и тренингам в любое время);

4) создание корпоративной культуры, развитие навыков формирования позитивной и продуктивной рабочей среды;

5) системный подход, рассмотрение управления как комплексного процесса, включающего множество взаимосвязанных элементов, и использование современных теорий (системный, ситуационный, поведенческий подходы);

6) проектное обучение; участие в реальных образовательных проектах, где можно отработать как профессиональные, так и управленческие навыки.

Поскольку в настоящее время в современных реалиях существует высокая востребованность в программировании, считаю необходимым отдельно акцентироваться на включении в программу по обучению модуля, по работе с данными и ИТ: Включение курсов по анализу данных, использованию современных CRM-систем и цифровизации бизнес-процессов, что позволит повысить конкурентоспособность выпускников.

Владение методами анализа данных и метрик, таких как KPI и отчёты CRM направлены на эффективное управление организацией, способствуют принятию руководством обоснованных решений о дальнейшей стратегии и тактике, позволяя объективно оценивать работу как отдельного сотрудника, так целого отдела в целом и одновременно с этим, дают понимание о мотивации сотрудников и стимулировании их к достижению целей.

Немаловажным аспектом является внедрение в программу обучения регулярной оценки компетенций руководителей (портфолио, аттестация, проекты) и обратной связи, для определения уровня их профессионального развития, а также системы сбора обратной связи от слушателей курсов для оценки эффективности программ и внесения своевременных корректировок, с последующим формированием индивидуальных траекторий развития для каждого руководителя.

#### *Список литературы*

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.А. Адольф. – М., 1998. – 48 с. EDN TOZWSV

2. Жильцова В.И. Рекомендации по повышению эффективности развития управленческой компетентности руководителя образовательной организации в условиях модернизации образования / В.И. Жильцова, Е.В. Еремка // Моделирование и конструирование в образовательной среде: сб. материалов VI Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. методол. конф. для науч.-пед. сообщества (Москва, 17 апреля 2021 г.). – М., 2021. – С. 211–215. EDN JCFKY

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 38 с.

4. Снягин Ю.В. Управленческая готовность как интегративный показатель развития личностно-профессиональных ресурсов руководителя / Ю.В. Снягин, Е.Г. Чирковская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://foir.hspa.ganera.ru/index.php/news/item/2123.html> (дата обращения: 25.11.2025).

5. Чуланова О.Л. Проектные компетенции персонала в условиях VANI-мира: операционализация, подходы бизнеса и образовательной среды к формированию и развитию / О.Л. Чуланова, Е.В. Куприянова, Д.В. Чуланов, Ю.А. Хохрякова // Вестник евразийской науки. – 2022. – Т. 14. №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://esj.today/PDF/30ECVN422.pdf> (дата обращения: 25.11.2025). EDN QIZHVS

*Арутюнян Алина Араратовна*  
магистрант

*Музыка Тамара Владимировна*  
преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В ДЕТСКИХ ЛАГЕРЯХ: ОТ ДОБРОВОЛЬНОГО УЧАСТИЯ К ВЫНУЖДЕННОЙ ПРАКТИКЕ

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы изменения в восприятии работы в детских лагерях среди студентов. Работа в детских лагерях всегда привлекала внимание студентов, стремящихся получить опыт, развить навыки и внести свой вклад в воспитание подрастающего поколения. Однако в последние годы наблюдается заметная трансформация отношения студентов к этой деятельности. Авторы отмечают, что если ранее работа в лагерях воспринималась как добровольная практика, то сегодня все чаще она становится вынужденной необходимостью.*

***Ключевые слова:** мотивация, детский лагерь, эмоциональная устойчивость, студенты, практика.*

В прошлом работа в детских лагерях была связана с романтикой летнего отдыха и возможностью проявить свои педагогические таланты. Студенты охотно шли на такие вакансии, видя в них не только способ заработать, но и возможность получить уникальный опыт общения с детьми, развития лидерских качеств и командной работы. Многие вспоминают о летних сменах с теплотой, отмечая, что именно там они научились многому, что пригодилось им в дальнейшей жизни.

Однако в последние годы ситуация изменилась. Причины этого изменения разнообразны.

Студенты часто выражают негативное отношение к летней педагогической практике по нескольким причинам. Во-первых, многие из них воспринимают эту практику как вынужденную меру, а не как возможность получить ценный опыт.

Летние лагеря могут ассоциироваться с тяжелой физической работой и недостатком свободного времени, что создает ощущение, что студенты становятся «рабочей силой», а не участниками образовательного процесса.

Во-вторых, мотивация студентов часто снижается из-за низкой оплаты труда или полного отсутствия таковой. Это приводит к тому, что студенты не видят финансовой выгоды от участия в практике, особенно в условиях экономических трудностей. Когда работа не приносит удовлетворения или материального вознаграждения, студенты теряют интерес и желание активно участвовать.

Кроме того, многие студенты сталкиваются с недостаточной подготовкой и поддержкой со стороны образовательных учреждений. Часто они оказываются в ситуациях, где им не хватает необходимых педагогических навыков или ресурсов для эффективной работы. Это вызывает чувство неопределенности и стресса, что также негативно сказывается на их отношении к практике.

Наконец, социальные ожидания и стереотипы о «лагерной жизни» могут создавать иллюзию романтики, которая на деле оказывается далекой от реальности. Студенты могут ожидать увлекательного опыта, но сталкиваются с рутинной и трудностями, что приводит к разочарованию.

Таким образом, негативное отношение студентов к летней педагогической практике можно объяснить сочетанием факторов, включая отсутствие мотивации, недостаточную подготовку и несоответствие ожиданий реальности.

Трансформация отношения студентов к работе в детских лагерях имеет несколько последствий.

1. Снижение мотивации. Студенты, вынужденные работать в лагерях из-за обязательств или финансовых нужд, могут подходить к своей работе менее заинтересованно. Это может негативно сказаться на качестве предоставляемых услуг и опыте детей.

2. Потеря романтики. Работа в лагерях перестает быть увлекательным и вдохновляющим опытом для студентов, превращаясь в рутинную обязанность. Это может привести к выгоранию как студентов, так и сотрудников лагерей.

3. Необходимость поддержки. В условиях изменений важно создать систему поддержки для студентов, работающих в лагерях. Это может включать тренинги по управлению стрессом, развитие эмоционального интеллекта и другие программы, которые помогут сохранить интерес и мотивацию.

Чтобы студенты хотели проходить летнюю педагогическую практику в детском лагере, необходимо предпринять ряд шагов, направленных на улучшение их опыта и мотивации. Вот несколько предложений.

1. Создание привлекательной программы. Разработать интересную и разнообразную программу, которая включает не только образовательные элементы, но и игровые, творческие и спортивные активности. Это поможет студентам увидеть практику как возможность развивать свои навыки и получать удовольствие от работы с детьми.

2. Обеспечение адекватной подготовки. Провести предварительные тренинги и семинары для студентов, чтобы подготовить их к работе в лагере. Это может включать обучение методам работы с детьми, основам психологии, а также практическим навыкам организации мероприятий.

3. Финансовые стимулы. Рассмотреть возможность предоставления финансовой поддержки или стипендий для студентов, участвующих в практике. Это может быть как оплата труда, так и компенсация расходов на проезд и проживание.

4. Поддержка и наставничество. Назначить опытных наставников, которые будут сопровождать студентов в процессе практики. Это поможет создать атмосферу поддержки и уверенности, а также даст возможность студентам учиться у профессионалов.

5. Обратная связь и оценка. Внедрить систему регулярной обратной связи, где студенты могут делиться своими впечатлениями и получать конструктивную оценку своей работы. Это поможет им чувствовать свою значимость и видеть результаты своих усилий.

6. Создание сообщества. Формировать дружескую атмосферу среди студентов и сотрудников лагеря. Организация совместных мероприятий вне работы может способствовать укреплению связей и созданию позитивного опыта.

7. Реклама возможностей. Активно информировать студентов о преимуществах летней практики в лагере через различные каналы – социальные сети, университетские мероприятия, буклеты и т. д. Подчеркнуть возможности личностного роста и профессионального развития.

8. Учет мнения студентов. Проводить опросы среди студентов, чтобы узнать их ожидания и предложения относительно практики. Учитывая их мнения при планировании программы, можно сделать ее более привлекательной.

Внедрение этих мер может значительно повысить интерес студентов к летней педагогической практике в детских лагерях и сделать этот опыт более положительным и ценным.

Успешная практика в детских лагерях может стать не только важным этапом профессионального становления будущих педагогов, но и уникальной возможностью для личностного роста и развития. Для достижения этой цели необходимо внедрять инновационные методы подготовки, обеспечивать поддержку и наставничество, а также активно привлекать студентов к формированию программ. Только так можно создать атмосферу, в которой работа в детских лагерях станет не бременем, а желанным и ценным опытом, способствующим развитию как студентов, так и детей, с которыми они работают.

#### **Список литературы**

1. Гучетль А.А. Практико-ориентированная подготовка педагога для работы в детском оздоровительном лагере / А.А. Гучетль, М.С. Татлок. – Майкоп, 2019.

2. Горлова Н.И. Становление и развитие института волонтерства в России: история и современность / Н.И. Горлова. – М.: Ин-т Наследия, 2019. – 290 с. EDN ZBIDXN

3. Педагогика волонтерства: феноменология и социально-культурная практика: монография / М.И. Васильковская, Е.А. Воронина, Т.В. Зайцева [и др.]; под науч. ред. В.Д. Пономарева, М.И. Васильковской, Л.И. Лазаревой. – Кемерово: КемГИК, 2021. – 183 с.

4. Технология и методика работы вожатого в лагере: учебное пособие. – Кострома: Авантитул, 2024. – 220 с.

5. Успешные практики воспитательной работы в общеобразовательных организациях Свердловской области: формирование ценностных ориентаций в области социального взаимодействия обучающихся: информ.-метод. материалы / сост. С.В. Мельничук; под ред. Е.А. Чудиновских. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2022. – 54 с.



Благов Владимир Васильевич  
учитель

Гайдашов Андрей Андреевич  
учитель

МБОУ «СОШ №68»  
г. Томск, Томская область

DOI 10.31483/r-151536

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ШКОЛЕ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО ТИПА

**Аннотация:** в статье исследуются ключевые аспекты профессиональной деятельности педагогов в школах пенитенциарного типа, функционирующих в исправительных учреждениях для взрослых мужчин. Раскрывается специфика педагогической работы, обусловленная комплексом особых условий и факторов. На основе современных научных изысканий и практического опыта авторов анализируется действующая система обучения в пенитенциарных школах, обосновывается необходимость постоянного совершенствования педагогического инструментария и разработки специализированных методик, адаптированных к реалиям закрытого образовательного пространства. Особое внимание уделяется поиску эффективных способов воздействия на мотивацию учащихся с целью повышения результативности обучения и содействия успешной социализации выпускников исправительных учреждений.

**Ключевые слова:** общее образование, обучение осуждённых, школа пенитенциарного типа, специфика преподавания, роль педагога, личность педагога, личность осуждённого.

Проблема развития образования неизменно остаётся в центре внимания общества, поскольку от её решения напрямую зависит прогресс государства. Как справедливо отмечается в исследованиях, «корректное построение системы обучения и воспитания будущего гражданина способствует укреплению здоровья нации» [1, с. 80]. Школа выступает ключевым социальным институтом, чья миссия заключается не только в организации образовательного процесса, но и в раскрытии личностного потенциала ученика, способного вносить позитивный вклад в развитие общества.

Пенитенциарная педагогика представляет собой одно из наименее изученных направлений современной педагогической науки. Эта область требует целенаправленной разработки дидактических и методологических подходов к организации обучения, поиска инновационных методических решений, а также тщательной проработки вопросов подготовки педагогических кадров, способных эффективно работать в специфических условиях.

В любом образовательном учреждении взаимодействие педагога и ученика образует фундамент образовательного процесса. В обычных средних школах учитель нередко становится для учащихся наставником и старшим товарищем, который не просто передаёт знания, но и оказывает поддержку в решении личных вопросов, направляет и вдохновляет.

Однако в школах пенитенциарного типа роль педагога приобретает особую специфику, особенно в исправительных учреждениях, где содержатся совершеннолетние осуждённые мужчины. Эта специфика определяется рядом существенных факторов. Прежде всего, профессиональная деятельность учителя жёстко регламентируется нормативно-правовыми актами – нормами уголовно-исполнительного права, которые задают рамки функционирования образовательного учреждения на территории исправительного заведения. Кроме того, педагогу необходимо глубоко понимать особенности контингента учащихся, их потребности и жизненные запросы. Наконец, работа учителя должна быть ориентирована на достижение целей, определённых государственной политикой и социальным заказом в контексте работы с данной категорией обучающихся.

Нормативно-правовая база, регулирующая получение осуждёнными общего образования, подробно проанализирована в работе В.О. Кошелевой, которая систематизировала положения как международного, так и российского законодательства. К ключевым документам относятся: Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 г. № 1-ФЗ (ред. от 31.07.2025), ст. 112; Закон РФ от 21.07.1993 г. № 5473-1 (ред. от 31.07.2025) «Об учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации»; Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 15.10.2025) «Об образовании в Российской Федерации»; Приказ Министерства юстиции РФ и Министерства образования и науки РФ № 274/1525 от 06.12.2016 г. (ред. от 20.12.2018) «Об утверждении Порядка организации получения начального общего, основного общего и среднего общего образования лицами, отбывающими наказание в виде лишения свободы» [3].

Особую актуальность вопрос образования осуждённых приобрёл после вступления в силу Федерального закона № 10-ФЗ от 06.02.2023 г. (ред. от 29.05.2024) «О пробации в Российской Федерации» (с 01.01.2024). Как подчёркивается в исследованиях, «одной из задач пробации является создание

условий для оказания помощи ... в вопросе получения образования» [2, с. 225]. Именно образовательные организации призваны способствовать ресоциализации и социальной адаптации осуждённых.

Педагог пенитенциарной школы обязан в совершенстве знать нормативно-правовую базу своей профессиональной деятельности. Это позволяет чётко осознавать свои функции и позицию в образовательном процессе в условиях закрытого учреждения. Важно понимать, что законодательство определяет права и обязанности не только обучающихся, но и самого учителя. В отличие от коллег из обычных школ, педагог пенитенциарного учреждения должен строго соблюдать субординацию, не допуская неформальных отношений с учениками, и неукоснительно следовать закону, включая соблюдение негласных правил, обусловленных спецификой контингента.

Анализируя особенности контингента учащихся пенитенциарных школ, следует отметить, что это, как правило, педагогически запущенные обучающиеся разного возраста, чей период обучения ограничен сроком наказания. При этом критически важны как отношение осуждённых к процессу обучения, так и их образовательные запросы.

Обратимся к результатам исследования Д.Н. Миронова, проведённого в рамках работы над кандидатской диссертацией. Учёный «на основе анализа результатов опытно-экспериментальной работы определил факторы мотивационной и интеллектуальной готовности осуждённых к процессу обучения в местах лишения свободы» [4, с. 12].

В ходе исследования были выявлены следующие мотивационные установки: 1) обучение ради удовлетворения образовательной потребности – 8 % респондентов; 2) обучение с целью расширения круга общения – 12 %; 3) обучение для разнообразия досуга (доступ к играм) – 9 %; 4) обучение для решения бытовых задач – 23 %; 5) обучение для будущей профессиональной реализации – 48 %.

Кроме того, были выделены три группы по степени готовности к обучению: группа высокой готовности (10–15 % учащихся); группа средней готовности (50–65 %); группа низкой готовности (15–20 %).

Д.Н. Мионов пришёл к выводу, что «важную роль в успешной организации учебного процесса в исправительных учреждениях играет именно отношение учащихся-осуждённых к учёбе» [4, с. 12]. Это обязывает педагога пенитенциарной школы учитывать установки обучающихся при планировании образовательного процесса, выборе методов и средств обучения.

Учащиеся пенитенциарных школ прежде всего заинтересованы в получении знаний, имеющих практическое применение в жизни или будущей профессии. Также необходимо принимать во внимание физическую и психологическую усталость осуждённых, которые в школе ищут возможность отвлечься от рутинной обстановки, обрести более спокойную и комфортную атмосферу, на время почувствовать себя обычными школьниками. Именно педагог способен создать такие условия как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Одной из ключевых задач пенитенциарных школ является трансформация мировоззрения учащихся. Цель заключается в том, чтобы после освобождения выпускники смогли успешно пройти социальную адаптацию и стать полноценными членами общества. В связи с этим воспитательные задачи в таких учебных заведениях зачастую превалируют над чисто обучающими. Образование в условиях уголовно-исполнительной системы без воспитательной составляющей теряет смысл. Педагог должен выстраивать работу так, чтобы уроки становились не просто каналом передачи информации, а инструментом формирования гражданской позиции ученика, готовящегося к жизни вне режима и ограничений.

Таким образом, в деятельности учителя пенитенциарной школы первостепенное значение приобретает функция педагога-воспитателя и педагога-наставника. При этом преподавателю необходимо балансировать между соблюдением правовых норм и государственных требований, с одной стороны, и учётом психологических и физиологических особенностей учащихся, их ценностных ориентиров и специфики мировоззрения – с другой. Очевидно, что для работы в таких условиях требуются высококвалифицированные специалисты, осознающие свою миссию и способные эффективно действовать в непростых обстоятельствах.

#### *Список литературы*

1. Благов В.В. К вопросу о становлении концепции развития сельской школы России в начале XXI века / В.В. Благов // Развитие сельских образовательных организаций в условиях реализации национального проекта «Образование»: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Часть 1 / под науч. ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования», 2020. – С. 80–89. EDN YTDHKG

2. Козлова А.А. Организация процесса обучения осуждённых в местах лишения свободы как инструмент ресоциализации: современное состояние и перспективы развития / А.А. Козлова, Н.А. Тулкинбаев // Преступление, наказание, исправление: материалы VI международного пенитенциарного форума, приуроченного к 30-летию со дня принятия Конституции Российской Федерации и Закона Российской Федерации от 21 июля 1993 г. № 5473-1 «Об учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации». – Рязань: Академия ФСИН России, 2023. – С. 244–246. EDN EQKXGM

3. Кошелева В.О. Правовой и психолого-педагогический анализ процесса обучения осуждённых в местах лишения свободы / В.О. Кошелева // Юридическая наука и практика: альманах научных трудов Самарского юридического института ФСИН России. – 2016. – Т. 4. – С. 133–135. EDN YKAIST

4. Миронов Д.Н. Использование информационно-образовательных технологий в процессе обучения осуждённых как фактор их социальной адаптации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д.Н. Миронов. – Великий Новгород, 2004. – 21 с. EDN NHZDAL

*Бошкочич Екатерина Евгеньевна*  
инструктор по физической культуре  
*Малыванова Алена Анатольевна*  
воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «Д/С №188»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ ПО РАЗВИТИЮ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ПОСРЕДСТВОМ КУБАНСКИХ ПОДВИЖНЫХ ИГР ДЛЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Аннотация:** в статье исследовано и обосновано применение инновационных образовательных технологий для развития физических качеств у детей старшего дошкольного возраста посредством кубанских подвижных игр. Анализируется потенциал традиционных игр народов Кубани как средства развития координации, быстроты, силы и ловкости в сочетании с формированием культурной идентичности. Рассматриваются современные методические подходы к интеграции этнокультурного компонента в физкультурно-оздоровительную деятельность, включая игровые проекты, квест-технологии и цифровое сопровождение. Особое внимание уделяется разработке инновационной модели занятий, сочетающей народную педагогику с актуальными требованиями ФГОС ДО к физическому развитию и патриотическому воспитанию.*

*Ключевые слова:* народное, игры, педагогика, дошкольное образование, общество, дисциплина, родной край.

С педагогической точки зрения, кубанские казачьи игры представляют собой эффективное средство формирования личностных качеств, таких как смелость, настойчивость, дисциплинированность и коммуникабельность. Они способствуют развитию физических способностей, укреплению воли и формированию позитивного отношения к физической активности.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью сохранения и популяризации национальных традиций в условиях глобализации и стандартизации культурных процессов. Детский сад, как ключевой институт социализации, играет важную роль в формировании национального самосознания дошкольников. Использование кубанских народных подвижных игр в образовательном процессе позволяет не только развивать физические качества детей, но и обогащать их духовно, формируя уважительное отношение к культурному наследию родного края.

Цель проекта заключается в комплексном развитии физических качеств дошкольников посредством внедрения кубанских народных подвижных игр в образовательный процесс. Для достижения данной цели были определены следующие задачи:

1. Образовательные:
  - расширение объема знаний детей об окружающем мире, о своих возможностях и особенностях кубанской культуры через игровую деятельность;
  - изучение правил и особенностей кубанских народных игр;
  - обучение старших дошкольников забытым народным играм, считалкам и зазывалкам.
2. Развивающие:
  - формирование личностных качеств воспитанников, таких как смелость, физическая активность, упорство, дружелюбие, честность, выдержка, дисциплина и эстетические чувства;
  - совершенствование двигательных навыков детей, включая бег, прыжки, лазание и метание.
3. Воспитательные:
  - формирование устойчивого интереса к кубанским народным играм;
  - воспитание любви к физической культуре и спорту;
  - привитие уважения к традициям и обычаям малой Родины.

Тип занятий предполагает использование игровых форм и информационно-познавательных методов, что способствует максимальной вовлеченности детей в образовательный процесс. Срок реализации проекта составляет одну неделю, в течение которой планируется достижение поставленных целей и задач.

Ожидаемые результаты включают умение детей играть в кубанские подвижные игры, активное использование в речи потешек, считалок и загадок, а также самостоятельное применение атрибутов кубанской культуры в игровой деятельности.

Продуктами реализации проекта станут картотеки кубанских народных подвижных игр, считалок и скороговорок, а также мастер-класс для педагогов и фестиваль кубанских казачьих игр.

Этапы реализации проекта включают подготовительный этап, включающий изучение научно-методической литературы и анализ интернет-ресурсов, подготовку картотек и разработку игр для

мастер-класса и фестиваля. Второй этап предполагает реализацию образовательных мероприятий, а третий – получение и анализ продуктов реализации.

План мероприятий включает беседу о традиционных играх, заучивание считалок и скороговорок, анкетирование родителей, консультации для родителей и педагогов, мастер-класс для педагогов и проведение фестиваля кубанских казачьих игр.

В заключение, следует отметить, что в ходе реализации проекта педагоги и дети значительно расширили свои знания о кубанских народных подвижных играх, что свидетельствует о достижении поставленных целей и задач.

Инновационные технологии в образовании: развитие физических качеств через кубанские подвижные игры для старшего дошкольного возраста.

В современном мире образование стремится к интеграции инновационных технологий для повышения эффективности обучения и развития детей. Особое внимание уделяется физическому воспитанию дошкольников, так как в этот период закладываются основы здоровья и физического развития. Кубанские подвижные игры представляют собой уникальный культурный феномен, который может быть использован для достижения этих целей.

*Кубанские подвижные игры: традиции и инновации.*

Кубанские подвижные игры – это часть культурного наследия, передаваемого из поколения в поколение. Они сочетают в себе элементы физической активности, социальные взаимодействия и культурные традиции. Использование этих игр в образовательном процессе позволяет не только развивать физические качества дошкольников, но и знакомить их с культурными особенностями региона.

*Развитие физических качеств.*

Подвижные игры способствуют развитию различных физических качеств, таких как сила, выносливость, координация, гибкость и быстрота. Кубанские игры отличаются динамичностью и разнообразием движений, что делает их эффективным средством для комплексного физического развития.

Например, игры с элементами бега, прыжков и метаний помогают развивать скоростные и силовые качества. Игры, требующие координации движений, способствуют улучшению моторики и равновесия. Кроме того, командные игры развивают навыки взаимодействия в группе, что также важно для общего развития ребёнка.

*Инновационные подходы.*

Современные образовательные технологии позволяют адаптировать кубанские подвижные игры для использования в различных форматах. Например, можно использовать видеоматериалы с демонстрацией игр, интерактивные приложения для обучения правилам и алгоритмам действий, а также онлайн-платформы для организации соревнований между дошкольниками из разных регионов.

Также можно внедрять элементы геймификации, создавая игровые сценарии с использованием кубанских подвижных игр. Это сделает процесс обучения более увлекательным и мотивирующим для детей.

*Интеграция с другими образовательными областями.*

Кубанские подвижные игры могут быть интегрированы с другими образовательными областями, такими как физическое воспитание, экология, краеведение и социальные науки. Например, игры, связанные с природными особенностями региона, могут способствовать экологическому воспитанию дошкольников.

Кроме того, кубанские подвижные игры можно использовать для развития коммуникативных навыков и социализации детей. Командные игры учат детей взаимодействовать, договариваться и решать конфликты, что является важным аспектом их общего развития.

*Заключение.*

Использование кубанских подвижных игр в образовательном процессе для старшего дошкольного возраста представляет собой инновационный подход, сочетающий культурные традиции и современные образовательные технологии. Такой подход способствует не только физическому развитию детей, но и их общему воспитанию, социализации и знакомству с культурным наследием региона.

*Список литературы*

1. Литвинова М.Ф. Русские народные подвижные игры / М.Ф. Литвинова. – М.: Айриспресс, 2003. EDN QSZHCL
2. Князева О.Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: программа. учебно-методическое пособие / О.Л. Князева, М.Д. Маханева. – СПб.: Детство-Пресс, 2010.
3. Научно-практический журнал «Инструктор по физкультуре». – 2011. – №4.
4. Александров С.Г. Генезис, систематика и технология использования народных игр кубанского казачества в физической подготовке учащихся кадетских корпусов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.Г. Александров. – Краснодар, 1999. – 24 с. EDN QPZDWP
5. Аслаханов С.-А.М. Педагогические принципы, методы и средства реализации воспитательного потенциала этнологической физической культуры / С.-А.М. Аслаханов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2015. – №9(127). – С. 43–44.
6. Баландин В.А. Научно-технологические основы обновления процесса физического воспитания в начальной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В.А. Баландин. – Краснодар, 2001. – 95 с. EDN NLXSYZ

7. Карпухин А.П. Традиционные казачьи средства в содержании физического воспитания учащихся 11–14 лет в учреждениях дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А.П. Карпухин. – Краснодар, 2011. – 23 с. EDN QHNDWN

8. Соленова Р.И. Подготовка и адаптация детей 6–8 лет к обучению в общеобразовательной школе средствами физического воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Р.И. Соленова. – Краснодар, 1999. – 24 с. EDN ZEBOOV

9. Чернышенко Ю.К. Инновационные направления совершенствования системы физического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста / Ю.К. Чернышенко // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2011. – №4. – С. 20–25. EDN PNGKEB

*Гасанова Кристина Владимировна*

воспитатель

*Ксенофонтова Марина Владимировна*

воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребёнка –  
детский сад №199»

г. Краснодар, Краснодарский край

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

***Аннотация:** в статье исследуется процесс становления самовосприятия у детей дошкольного возраста. Детально анализируются стадии развития самооценки в период дошкольного детства. Особое значение в детском периоде имеет старший дошкольный возраст, и в статье акцентируется внимание на этом этапе, поскольку он играет ключевую роль в становлении личности ребенка. Именно в этом периоде начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения. Важное место в исследовании отводится взаимодействию с родителями по вопросам формирования позитивного образа себя у дошкольников. Представлена разработка и результаты апробации программы тренинга для родителей детей дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** самооценка, организационно-содержательные условия, дети дошкольного возраста, этапы формирования.*

Социально-личностная компетентность, зафиксированная в ФГОС дошкольного образования, подразумевает способность воспитанника самостоятельно находить решения в ситуациях общения со взрослыми и другими детьми, основываясь на знании себя и адекватной самооценке, что определяет его поведение в обществе. Формирование социальной компетентности влечет за собой постепенное создание у ребенка целостной системы представлений о себе в течение дошкольного периода. Эта система складывается из опыта взаимодействия с окружающими – взрослыми, сверстниками и миром вокруг. Данная система включает в себя единство различных образов «Я»: физический, отражающий восприятие своего тела и его функций; социальный, определяющийся взаимодействием с окружающими и тем, как ребенок воспринимается ими; реальный, возникающий из сравнения себя с другими; и идеальный, включающий представления о желаемых способностях и качествах личности [3].

Л.В. Бороздина, исследуя самооценку как независимую личностную структуру, утверждает, что она является автономной частью самосознания, способной значительно влиять на психологическое благополучие индивида и степень его самопрятия, определяя меру удовлетворенности собой [4]. В свою очередь, А.В. Захарова подчеркивает, что самооценка представляет собой ключевое личностное формирование, играющее непосредственную роль в управлении поведением и деятельностью человека. Иными словами, самооценка выступает важным регулятором действий и поступков индивида [2].

Ранний детский возраст, по мнению специалистов, является оптимальным периодом для работы с детьми, так как в это время через игру и специальные задания можно эффективно корректировать и создавать позитивное восприятие себя.

Рассмотрим более детально ключевые возрастные периоды становления самооценки в дошкольном возрасте. Знание этих этапов существенно облегчает работу педагогов с детьми и их родителями. Первый этап охватывает период от рождения до полутора лет. Хотя предпосылки к самооценке возникают уже в это время, её адекватное формирование зависит от проявления позитивной эмоциональной оценки со стороны родителей.

Второй этап длится от полутора до 3–4 лет и характеризуется повышенным интересом и активностью ребенка. В этот период особое значение приобретает отношение родителей к ребенку и их оценивание его действий.

Третий этап приходится на возраст от 4 до 6 лет. Дети начинают осознавать себя и своё место в окружающем мире. При возникновении негативных ситуаций ребёнок склонен искать причину в себе. Поэтому на этом этапе крайне важно объяснить ребёнку мотивы поступков взрослых и сверстников.

Четвёртый этап, от 6 до 14 лет, является завершающим в формировании самооценки. Неприятие ребёнка сверстниками может привести к замкнутости и отторжению. В случае неприятия в коллективе ребёнок теряет уверенность в своих силах и способности успешно выполнять задачи наравне с другими.

В рамках деятельности дошкольных учреждений, воспитателям следует акцентировать усилия на развитии у детей адекватной самооценки.

Согласно выводам специалистов, изучающих процесс развития самооценки у детей дошкольного возраста, игровая деятельность может положительно влиять на становление здоровой самооценки в этот период. Различные игровые методики и упражнения, разработанные специально для дошкольников, такие как «Утро радостных встреч» (где дети приветствуют друг друга, выражают доброжелательность, используя ласковые имена и позитивные пожелания), «Посиделки» (обмен интересными историями между детьми и воспитателями) и «Вечерний круг благодарения» (отмечание добрых дел и выражение благодарности за помощь и приятное общение в течение дня), способствуют этому процессу.

Особое внимание уделяется ситуациям, когда кто-то из детей не получает благодарности от сверстников; в таких случаях воспитатель обязательно находит способ выразить признательность этому ребёнку. Эти целенаправленные игровые практики призваны создать благоприятную среду для развития уверенности в себе и позитивного самовосприятия у детей старшего дошкольного возраста.

Наиболее продуктивными окажутся игры, в которых не используются реальные объекты; все инструменты и разворачивающиеся события должны быть плодом фантазии, выражаться через подручные предметы. Например, можно организовать игру «Экспедиция на заброшенный остров», где участники совместно преодолевают условные препятствия – горы, топь, водные преграды и т. п.

Обязательным условием является создание позитивного эмоционального фона в самом начале игры. Дружелюбное приветствие воспитателя, направленное на дошкольников, имеет решающее значение, так как оно помогает детям настроиться на взаимодействие и восприятие друг друга.

Несомненно, игровая деятельность играет ключевую роль в развитии самоконтроля у детей дошкольного возраста. Благодаря играм дети получают возможность проявить себя, раскрыть свой потенциал и удовлетворить личные потребности. Именно в игре у воспитанников формируется позитивное восприятие себя и окружающих, а также умение анализировать результаты своих поступков.

Игровая среда стимулирует креативность, способствует развитию личностного потенциала, формирует здоровую самооценку и способность к принятию самостоятельных решений. Кроме того, она помогает в развитии навыков саморегуляции и управлении эмоциональным состоянием ребенка.

Необходимым условием формированию адекватной самооценки является включенность родителей в данный процесс, работа с родителями по педагогическому просвещению и активному включению родителей в мероприятия детского сада. Совместно с психологами дошкольной организации нами разработан комплекс мероприятий по взаимодействию с родителями дошкольников направленный на формирование положительной самооценки детей старшего дошкольного возраста, предложены интересные формы работы направленные на развитие способности управлять своими родительскими чувствами, концентрацию на позитивных родительских чувствах; формирование мотивации на личностные изменения и стремление к саморазвитию и др.

Важнейшим фактором в становлении здоровой самооценки у ребенка является активное участие родителей. Для этого необходима целенаправленная работа с родителями, включающая педагогическое просвещение и вовлечение их в деятельность детского сада. Специалистами-психологами нашего дошкольного учреждения разработан комплекс мер по взаимодействию с родителями воспитанников, нацеленный на формирование позитивного восприятия себя у детей старшего дошкольного возраста.

Предложены разнообразные формы работы, способствующие развитию умения контролировать собственные родительские эмоции, акцентировать внимание на положительных чувствах, а также стимулировать личные изменения и стремление к дальнейшему самосовершенствованию.

Специалисты в области педагогики и психологии, работающие в детском саду, активно дорабатывают перечень общих мероприятий. Их цель – способствовать формированию у старших дошкольников реалистичной самооценки. В рамках этой работы педагоги и психологи совместно разрабатывают и улучшают комплексный подход. Этот подход включает в себя различные виды деятельности, направленные на поддержку здоровой самооценки у детей. Улучшенный список мероприятий позволит более эффективно воздействовать на процесс формирования самооценки. Это, в свою очередь, поможет детям адекватно оценивать себя и свои возможности.

#### *Список литературы*

1. Голубь М.С. Влияние родительской вовлеченности на развитие дошкольников: стратегии сотрудничества между семьей и образовательной организацией / М.С. Голубь // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14. №4А.
2. Макарова Н.Г. Особенности изучения самооценки личности, ее формирование / Н.Г. Макарова // Научный обозреватель. – 2015. – №8. – С. 48–51.

3. Падурин Е.А. Программа развития позитивных родительских чувств как способ коррекции неадекватной самооценки дошкольника / Е.А. Падурин // Вестник Курганского государственного университета. Серия Физиология, психофизиология, психология и медицина. – 2008. – №11. – С. 129–130 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/295721> (дата обращения: 14.11.2025). EDN NQXCPZ

4. Сафаралиева Р.А. Исследование особенностей влияния семьи на самооценку детей старшего дошкольного возраста: практические результаты / Р.А. Сафаралиева // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2023. – №1. – С. 62–73 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/336611> (дата обращения: 14.11.2025). DOI 10.18413/2313-8971-2023-9-1-0-06. EDN EBLITQ

5. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Издательство Московского Университета, 2017. – 284 с.

*Голояд Ольга Михайловна*

воспитатель

*Шимко Виктория Александровна*

воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребёнка – детский сад №199»

г. Краснодар, Краснодарский край

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ОСНОВА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА**

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема формирования основ здорового образа жизни в сензитивный период детства – дошкольный. Основное внимание в статье уделяется рассмотрению педагогических характеристик понятия «здоровый образ жизни». Сегодня проблема формирования основ здорового образа жизни стоит особенно остро, так как само общество транслирует образцы, которым не всегда следует подражать подрастающему поколению. Поэтому становится актуальной разработка наиболее эффективных форм работы с дошкольниками. Необходимым условием обозначается роль родителей в формировании основ здорового образа у детей, так как прослеживается объективная зависимость состояния здоровья от образа жизни и окружающей ребенка среды.*

***Ключевые слова:** здоровый образ жизни, здоровьесберегающие технологии, дети дошкольного возраста, здоровьесберегающие компетенции педагога.*

Проблема формирования основ здорового образа жизни именно в дошкольном детстве трудно переоценить. Сензитивный период – детство, является благоприятным для работы педагога и формированием тех базовых основ, которые в дальнейшем помогут человеку расти здоровым и активным. Именно в детстве возможно выработать потребность вести здоровый образ жизни, сформировать ряд полезных привычек, одной из которых является осознанное отношение человека к своему здоровью. Развитие здоровьесберегающих компетенций педагогов дошкольного образования находится в тесной взаимосвязи с их собственным отношением к здоровому образу жизни.

Проблема сохранения и укрепления здоровья детей дошкольного возраста является комплексной проблемой и требует подключения и непосредственного участия педагогов дошкольной образовательной организации. Как правило, осознывая ценность и значимость здорового образа жизни, в условиях дошкольной образовательной организации происходит привитие гигиенических навыков, а также отдельных элементов и в значительной степени меньше внимания уделяется формированию представлений о здоровом образе жизни.

Здоровый образ жизни, по определению А.А. Чекановой, это динамичная система поведения человека, основанная на глубоких знаниях различных факторов, оказывающих влияние на здоровье человека, и выбор алгоритма поведения, максимально обеспечивающее сохранение и укрепление здоровья [2].

Важно отметить, что приобщение детей дошкольного возраста к здоровому образу жизни положительно отразится на его здоровье и предотвратит в дальнейшем формирование вредных привычек. Формирование устойчивой привычки к здоровому образу жизни возможно лишь в результате систематичной работы и воздействию на ребенка всех имеющихся оздоровительных, образовательных и воспитательных инструментов педагога.

Нами предложена программа по формированию основ здорового образа жизни, апробацию которой мы проводим на базе дошкольной образовательной организации. В условиях дошкольной образовательной организации для оптимизации работы по ознакомлению дошкольников с основами здорового образа жизни создаются следующие условия: используется потенциал физкультурного зала, а также физкультурно-оздоровительный уголок групповой комнаты, участок для прогулок и др. Современные пособия, которые стимулируют активные движения детей, способствуют закреплению двигательных умений, освоенных на занятиях физкультурой. Каждое пособие остается в уголке не

более 5–7 дней, пока оно вызывает интерес у детей и правильно ими используется, а затем заменяется другим. Педагог подбирает и обновляет пособия для дошкольников, а также готовит демонстрационный материал по теме.

В представленную программу по формированию основ здорового образа мы включили все положительные для здоровья аспекты, такие как трудовые, образовательные, воспитательные и физические, медицинские, интеллектуальные, воздействующие на здоровье самого ребенка и формирующие у него положительное отношение к ведению здорового образа жизни, оказывающие положительное влияние на его здоровье. В условиях дошкольной образовательной организации для достижения успехов в реализации программы нами были включены мероприятия по профилактике различных заболеваний. Соблюдение здорового образа жизни нельзя рассматривать как предписания, выполнение которых неукоснительно и важно. Здесь самое разумное, чтобы у ребенка сформировать понимание ценности самого здоровья, постоянное поведение исходя из осознанного отношения к собственному здоровью.

Реализация программы по формированию основ здорового образа жизни осуществляется через занятия, через режим, игру, прогулку, индивидуальную работу, самостоятельную деятельность.

Используются следующие методические приемы: рассказы и беседы воспитателя; заучивание стихотворений; моделирование различных ситуаций; рассматривание иллюстраций, сюжетных, предметных картинок, плакатов; сюжетно-ролевые игры; дидактические игры; игры-тренинги; игры-забавы; подвижные игры; психогимнастика; пальчиковая и дыхательная гимнастика; самомассаж; физкультминутки.

Художественное слово, детская книга – важное средство воздействия на детей. Поэтому кроме бесед и рассматривания иллюстраций и картинок воспитатели широко используют художественную литературу. Беседа после прочитанной книги углубляет ее воспитательное воздействие.

Особое место в работе с дошкольниками занимают игры, кукольный и пальчиковые театры, фланелеграф, прослушивание аудио дисков и т. д.

При проведении работы используют положительную оценку, похвалу, поощрение. Известно: похвала подстегивает, а сердитое слово, наоборот, обижает.

Кроме того, важным направлением работы педагога является – работа с родителями. Семья играет важную роль, она совместно с дошкольной образовательной организацией является основной социальной структурой, обеспечивающей сохранение и укрепление здоровья детей, приобщение их к ценностям ЗОЖ. Известно, что ни одна даже самая лучшая программа и методика не могут гарантировать полноценного результата, если ее задачи не решаются совместно с семьей, если не создано детско-взрослое сообщество (дети – родители – педагоги), для которого характерно содействие друг другу, учет возможностей и интересов каждого, его прав и обязанностей. В разработанную нами программу по формированию основ здорового образа жизни в блок работы с родителями мы включили интерактивные формы взаимодействия с учетом общей занятости родителей. Был создан не только совместный чат в мессенджере, но и активная группа для организации и проведения совместных мероприятий по здоровому образу жизни. Необходимо отметить, что родители проявляют интерес к данной проблеме и общую заинтересованность в вопросе формирования основ здорового образа жизни у дошкольников.

Кроме общеизвестных форм работы, таких как совместные родительские собрания, мини-лекции для родителей, консультации, в программу мы включили проведение совместного марафона «Здоровья», приготовление «Здорового завтра для всей семьи», составление семейного альбома «Полезные привычки – наше здоровье!» и др. Разработанная программа включает совместную деятельность всех субъектов образовательного пространства дошкольной организации. Кроме родителей, педагогов и самих дошкольников, нами в мероприятиях задействованы музыкальный руководитель, инструктор по физическому воспитанию. Проводимые совместные мероприятия значительно повысили интерес родителей дошкольников, способствовали их активному участию в организации и проведении самих мероприятий в детском саду.

Помимо того, мероприятия по формированию основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста были организованы в течение дня, правильно составленный режим дает свои результаты: например, важным из которых является интерес к поддержанию здорового образа жизни.

Таким образом, подчеркивая важность представленной программы, здоровье является системообразующим фактором здорового образа жизни, источником жизнеобеспечения, обязательным условием формирования жизнеспособной личности. Без обеспечения и поддержания здоровья формирование и развитие личности ребенка невозможно.

#### *Список литературы*

1. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М. Борытко; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с. EDN TVDNPX
2. Головинова А.А. Анализ педагогических характеристик понятия «здоровый образ жизни дошкольников» как неотъемлемой части здоровьесберегающей компетентности будущих воспитателей / А.А. Головинова, А.А. Golovinova // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2021. – №1. – С. 141–154 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/340721> (дата обращения: 07.11.2025). EDN LYGSJU



3. Голубь М.С. Влияние родительской вовлеченности на развитие дошкольников: стратегии сотрудничества между семьей и образовательной организацией / М.С. Голубь // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14. №4А.
4. Пономарева Л.И. Формирование основ здорового образа жизни ребенка дошкольного возраста как инновационная педагогическая деятельность / Л.И. Пономарева, З.И. Тюмасева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – №11. – С. 156–165 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/295301> (дата обращения: 07.11.2025). EDN RTGOWB
5. Седых Н.В. Педагогическая система формирования основ здорового образа жизни детей в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.В. Седых. – Волгоград, 2006. – 43 с. EDN NKDUIZ
6. Гаврилова И.А. Современные здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании / И.А. Гаврилова. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2016. – 264 с.
7. Морозова Г.К. Основы здорового образа жизни детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Г.К. Морозова; науч. ред. Н.А. Каргапольцева. – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2014. – 110 с.
8. Николаева Т.Г. Содержание и формы организации ознакомления дошкольников с основами ЗОЖ / Т.Г. Николаева // Портал педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=24595> (дата обращения: 08.11.2025).

**Гончарова Марина Васильевна**

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация:** в статье представлено исследование педагогических условий формирования мотивации личностных достижений у педагогов дополнительного образования. В работе рассматриваются теоретические подходы к мотивации, выделяются внутренние и внешние факторы, влияющие на стремление педагогов к профессиональному росту и самореализации. На основе отечественных и зарубежных исследований анализируются организационно-педагогические, психолого-педагогические и методические условия, способствующие развитию внутренней мотивации. Эмпирическое исследование, проведенное среди 22 педагогов дополнительного образования, позволило выявить влияние личностных и социальных факторов на уровень мотивации, а также определить сильные и слабые стороны существующей системы поддержки педагогов. На основании результатов предложены практические рекомендации для руководителей учреждений дополнительного образования, включающие формирование индивидуальных планов профессионального развития и организацию системы признания и поощрения достижений.

**Ключевые слова:** мотивация личностных достижений, педагоги дополнительного образования, педагогические условия, профессиональное развитие, внутренняя мотивация.

Актуальность изучаемой проблемы обусловлена растущей ролью мотивации личностных достижений в профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования. Личностная мотивация педагога напрямую влияет на качество образовательного процесса, способствует повышению эффективности работы, стимулирует педагогическую инициативу и развитие творческих способностей обучающихся. Формирование устойчивой внутренней мотивации позволяет педагогу не только достигать профессиональных результатов, но и реализовывать свои личностные цели, повышая уровень удовлетворенности трудом и профессиональной самореализации [1, с. 45].

Вместе с тем, в современных условиях дополнительного образования недостаточно внимания уделяется развитию внутренней мотивации педагогов, что отражается на снижении активности в реализации инновационных образовательных программ и инициатив. Отсутствие системной поддержки личностной мотивации может приводить к профессиональному выгоранию и снижению эффективности образовательной деятельности.

Цель данной статьи заключается в определении педагогических условий, способствующих формированию мотивации личностных достижений у педагогов дополнительного образования.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи.

1. Проанализировать теоретические подходы к мотивации личностных достижений.
2. Выявить факторы, влияющие на мотивацию педагогов дополнительного образования.
3. Определить педагогические условия, обеспечивающие развитие внутренней мотивации.
4. Сформулировать практические рекомендации для повышения мотивации педагогов.

Объектом исследования является личностная мотивация педагогов дополнительного образования, а предметом – педагогические условия, способствующие её формированию и развитию.

Мотивация личностных достижений представляет собой внутреннюю побудительную силу, направленную на реализацию личных целей и стремлений, что способствует профессиональному и личностному росту [1, с. 48]. В отличие от внешней мотивации, внутренняя мотивация возникает изнутри личности и связана с удовлетворением от самого процесса деятельности и достижения целей [2, с. 16].

Структура мотивации: когнитивная, эмоциональная, волевая компоненты [1, с. 49].

Мотивация личностных достижений включает в себя три основных компонента.

1. Когнитивный компонент: включает в себя осознание целей, планирование действий и оценку результатов. Это способность педагога осознавать свои цели и разрабатывать стратегии их достижения.

2. Эмоциональный компонент: связана с переживаниями, возникающими в процессе деятельности, такими как удовлетворение от успеха или разочарование от неудачи. Эмоции играют ключевую роль в поддержании мотивации и преодолении трудностей.

3. Волевой компонент: отражает способность педагога преодолевать препятствия и сохранять настойчивость в достижении поставленных целей, несмотря на возникающие трудности [1, с. 50–52].

Личностная мотивация педагога ориентирована на личные цели и ценности, такие как самореализация, личностный рост и удовлетворение от выполненной работы [2, с. 25]. В отличие от профессиональной мотивации, которая связана с требованиями профессии, карьерным ростом и внешними вознаграждениями, личностная мотивация является более глубокой и устойчивой, поскольку она основана на внутренних потребностях и ценностях личности.

Отечественные исследования подтверждают актуальность изучения мотивации личностных достижений педагогов дополнительного образования. Так, Н.А. Соколова в работе «Педагогика дополнительного образования детей» рассматривает теоретико-методологические основы дополнительного образования, уделяя внимание вопросам мотивации педагогов и их профессионального развития [6, с. 87]. Е.В. Декина в исследовании «Формирование мотивации к инновационной деятельности у педагогов дополнительного образования» анализирует факторы, влияющие на мотивацию педагогов к внедрению инноваций, и предлагает рекомендации по её стимулированию [2, с. 29]. В.А. Мостовая в статье «Факторы саморазвития педагогов дополнительного образования детей» описывает психологические условия, способствующие саморазвитию педагогов, включая внутреннюю мотивацию и готовность к постоянному профессиональному росту [3, с. 42].

Зарубежные исследования также подтверждают значимость мотивации личностных достижений для профессионального развития педагогов. Теория мотивации достижения Д. МакКлелланда выделяет три основные потребности: потребность в достижении успеха, потребность во власти и потребность в причастности. Потребность в достижении успеха проявляется в стремлении к выполнению сложных задач, преодолению трудностей и получению обратной связи о результатах своей деятельности. Для педагогов это означает постоянное стремление к профессиональному росту и совершенствованию своих навыков [4, с. 40].

Теория самоопределения Э. Деси и Р. Райана акцентирует внимание на удовлетворении трех базовых психологических потребностей: автономии, компетентности и связанности. Удовлетворение этих потребностей способствует развитию внутренней мотивации и психологического благополучия личности. В педагогической практике это проявляется в более высокой мотивации к обучению, инновационной деятельности и повышении качества образовательного процесса [1, с. 57].

Теория ожиданий В. Врума утверждает, что мотивация человека зависит от его ожиданий относительно результатов деятельности и ценности этих результатов. Если педагог уверен, что его усилия приведут к значимым и положительным результатам, его мотивация будет высокой. Эта теория подчеркивает важность создания условий, при которых педагоги могут рассчитывать на успешное выполнение задач и получать удовлетворение от своей работы [1, с. 58].

Формирование мотивации личностных достижений у педагогов дополнительного образования определяется совокупностью внутренних и внешних факторов. Внутренние (личностные) факторы включают уровень самооценки, профессиональные ценности, стремление к самореализации и развитию собственных компетенций [1, с. 59]. Педагоги с высокой внутренней мотивацией ориентированы на достижение личных целей, преодоление трудностей и профессиональный рост, что напрямую способствует повышению качества образовательной деятельности и эффективности взаимодействия с обучающимися.

Вместе с тем, внешние (социальные) факторы оказывают не менее значимое влияние на формирование мотивации. Они проявляются через организационную культуру образовательного учреждения, поддержку коллег и руководства, условия труда и возможности для профессионального развития. Создание позитивной среды, стимулирующей обмен опытом, признание достижений и предоставление возможностей для повышения квалификации, напрямую влияет на мотивацию педагогов и способствует формированию их устойчивой внутренней мотивации [3, с. 47].

Особое значение в этом контексте имеет профессиональное развитие и повышение квалификации, которые выступают важным инструментом поддержания интереса к педагогической деятельности и стимулирования стремления к личностным достижениям. Российские исследования (Н.А. Соколовой [6], И.В. Декиной [2], И.А. Мостовой [2]) подтверждают, что регулярное участие пе-

дагогов в образовательных программах, семинарах и тренингах способствует укреплению их мотивации, инициативности и готовности к внедрению инновационных подходов в образовательный процесс.

Развитие мотивации личностных достижений оказывает прямое влияние на профессиональную деятельность педагога. Педагоги с высокой внутренней мотивацией более активно внедряют инновационные методы, организуют познавательные и творческие проекты для обучающихся и проявляют инициативу в профессиональных и образовательных процессах. Связь мотивации с удовлетворённостью профессиональной деятельностью подтверждается как отечественными, так и зарубежными исследованиями. Высокий уровень внутренней мотивации способствует ощущению профессиональной значимости, положительно влияет на эмоциональное состояние педагога и снижает риск профессионального выгорания.

Таким образом, развитие мотивации личностных достижений является ключевым условием повышения качества образовательного процесса и профессионального саморазвития педагогов дополнительного образования, объединяя внутренние побуждения личности с внешними организационными и социальными факторами.

Целью эмпирического исследования является выявление педагогических условий, способствующих формированию мотивации личностных достижений у педагогов дополнительного образования.

Для достижения цели использовались комплексные методы: анкетирование, опрос, интервью, а также диагностика уровня личностной мотивации. Анкетирование позволило определить общий уровень мотивации педагогов и факторы, влияющие на её развитие, включая профессиональные ценности, стремление к самореализации и удовлетворённость профессиональной деятельностью. Опрос уточнял восприятие педагогами внешних условий, стимулирующих мотивацию, таких как поддержка коллег, возможности профессионального развития, признание достижений и участие в инновационных проектах.

Полуструктурированное интервью позволило получить глубинную информацию о личностных мотивах педагогов и особенностях их мотивационной сферы. Исследование проводилось с использованием диагностики мотивации достижения (А. Мехрабиан), адаптированной для педагогов дополнительного образования, что позволило оценить уровень стремления к успеху, настойчивости и готовности преодолевать трудности.

Выборка исследования составила 22 педагога дополнительного образования в возрасте от 25 до 55 лет с педагогическим стажем от 3 до 15 лет, представляющих различные направления деятельности: художественного, технического и социально-гуманитарного профиля.

Анализ данных показал, что внутренние факторы существенно влияют на уровень мотивации личностных достижений. У педагогов с высокой самооценкой и выраженным стремлением к самореализации средний показатель мотивации по шкале достижений составил 79 из 100 возможных баллов, тогда как у педагогов с низкой самооценкой – 56 баллов.

Внешние (социальные) факторы также оказались значимыми. Педагоги, работающие в учреждениях с развитой организационной культурой, поддержкой коллег и возможностями для повышения квалификации, демонстрировали более высокий уровень мотивации (средний балл 81) по сравнению с педагогами, у которых отсутствовала системная поддержка (средний балл 59).

Анализ опросов и интервью выявил ключевые элементы стимулирования мотивации:

- регулярное участие в семинарах и тренингах (73% респондентов отметили высокий эффект);
- система признания достижений педагогов (68%);
- возможность внедрения собственных образовательных инициатив (64%).

Выявлены сильные стороны существующей системы поддержки мотивации: наличие программ профессионального развития, благоприятная психологическая атмосфера в коллективе и признание педагогических достижений. Слабые стороны включают ограниченные возможности карьерного роста (указали 41% участников) и недостаточную индивидуализацию поддержки педагогов (36%).

Таким образом, исследование показало, что внутренние личностные факторы и внешние организационные условия взаимодействуют, создавая основу для формирования устойчивой мотивации личностных достижений. Полученные данные подтверждают необходимость целенаправленного проектирования педагогических условий, способствующих повышению профессиональной эффективности и инициативности педагогов дополнительного образования.

Формирование мотивации личностных достижений у педагогов дополнительного образования требует создания целостной системы педагогических условий, которые могут быть разделены на организационно-педагогические, психолого-педагогические и методические, а также условия, направленные на создание мотивирующей образовательной среды.

Организационно-педагогические условия включают систему повышения квалификации, участие в конкурсах и фестивалях, а также членство в профессиональных педагогических сообществах. Эти меры способствуют профессиональному росту педагогов, расширяют их компетенции и стимулируют стремление к достижению новых профессиональных целей.

Психолого-педагогические условия направлены на поддержку внутренней мотивации педагогов и включают наставничество, коучинг, регулярную обратную связь по результатам деятельности, а

также поддержку инициативы и творческого подхода в работе. Они создают атмосферу доверия и психологической безопасности, что позволяет педагогу смело ставить перед собой новые задачи и реализовывать профессиональные идеи.

Методические условия включают внедрение инновационных форм работы, использование рефлексивных практик, таких как самоанализ и ведение дневников достижений, что помогает педагогам осознанно оценивать свой профессиональный рост и фиксировать результаты личных достижений.

Создание мотивирующей образовательной среды предполагает формирование положительной социальной атмосферы в коллективе, признание профессиональных успехов, поощрение инициатив и вовлечение педагогов в совместные проекты. Такие условия поддерживают внутреннюю мотивацию, повышают удовлетворённость профессиональной деятельностью и стимулируют стремление к постоянному развитию и самореализации.

На основе проведённого исследования можно выделить следующие рекомендации для руководителей учреждений дополнительного образования.

1. Формирование индивидуальных планов профессионального развития педагогов – учитывать личные интересы, профессиональные цели и уровень мотивации каждого педагога, обеспечивая возможности для повышения квалификации, участия в конкурсах, фестивалях и педагогических сообществах.

2. Организация системы внутреннего признания достижений и поощрения – внедрять регулярную обратную связь, отмечать успехи педагогов, стимулировать инициативу и творческую активность, создавать позитивную атмосферу сотрудничества и поддержки.

Эти меры способствуют укреплению внутренней мотивации педагогов, повышению их профессиональной активности, инициативности и качества образовательного процесса.

Проведённое исследование позволило выявить комплекс педагогических условий, способствующих формированию мотивации личностных достижений у педагогов дополнительного образования. Теоретический анализ показал, что внутренняя мотивация педагога напрямую связана с его личностными ценностями, стремлением к самореализации и профессиональному росту, а эмпирические данные подтвердили значимость как внутренних, так и внешних факторов: уровня самооценки, профессиональных ценностей, организационной культуры учреждения, поддержки коллег и возможностей для повышения квалификации.

Особое внимание было уделено методическим и психолого-педагогическим условиям, включая наставничество, коучинг, обратную связь, внедрение инновационных форм работы и использование рефлексивных практик, которые создают благоприятную среду для развития внутренней мотивации и стимулируют профессиональную инициативу педагогов.

Практические рекомендации исследования направлены на создание индивидуальных планов профессионального развития педагогов и организацию системы внутреннего признания достижений, что позволяет укреплять мотивацию, повышать эффективность работы и уровень удовлетворённости педагогов профессиональной деятельностью.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение влияния конкретных форм инновационной деятельности, цифровых образовательных технологий и междисциплинарных проектов на формирование устойчивой мотивации педагогов дополнительного образования, а также на разработку комплексных программ поддержки и стимулирования личностных достижений.

#### *Список литературы*

1. Бодалев А.А. Психология труда: учебник / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 320 с.
2. Декина И.В. Мотивация педагогической деятельности: теория и практика / И.В. Декина. – М.: Просвещение, 2010. – 240 с.
3. Мостовая И.А. Психология профессионального развития педагога / И.А. Мостовая. – СПб.: Питер, 2012. – 280 с.
4. Пакулина С.А. Мотивация достижения у педагогов дополнительного образования: диагностика и развитие / С.А. Пакулина. – М.: Академия, 2015. – 200 с.
5. Розенталь Д.Э. Большой справочник по русскому языку. – М.: Оникс, 2008. – 1008 с. EDN QTUONR
6. Соколова Н.А. Психология мотивации: теоретические и практические аспекты / Н.А. Соколова. – М.: Высшая школа, 2011. – 350 с.
7. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. – М.: Альфа-Принт, 2008. – 512 с.

## РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ И ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ

***Аннотация:** автор статьи подчеркивает, что речевые нарушения у детей дошкольного возраста представляют собой сложную междисциплинарную проблему, требующую всестороннего изучения с позиций лингвистики, психологии, нейропсихологии и логопедии. Эти нарушения могут существенно влиять на когнитивное развитие, социальную адаптацию и общее психоэмоциональное состояние ребенка. В статье рассматриваются основные виды речевых расстройств, их этиология, клинические проявления и современные методы диагностики и коррекции. Особое внимание уделяется анализу механизмов возникновения речевых нарушений, включая генетические и средовые факторы, а также нейробиологические аспекты формирования речевой функции. Анализируются различные классификации речевых расстройств, такие как фонетико-фонематические, лексико-грамматические и семантические нарушения, и их специфика в дошкольном возрасте.*

***Ключевые слова:** коррекция, речь, анализ, технологии, процесс, индивидуальность, расстройство.*

В последние десятилетия проблема речевого онтогенеза у детей дошкольного возраста приобрела особую актуальность, что обусловлено увеличением числа детей с различными нарушениями речевой функции. Это требует разработки и внедрения комплексных программ коррекции и развития речевых навыков, основанных на глубоком понимании этиологии, патогенеза и механизмов компенсации речевых дефицитов.

В данной статье, посвященной коррекции речевых нарушений, рассматриваются различные методы и технологии, направленные на стимуляцию речевой активности, развитие фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи и связной речи. Особое внимание уделяется индивидуальным программам коррекции, учитывающим возраст, уровень речевого развития и индивидуальные особенности каждого ребенка. Таким образом, комплексный анализ речевых нарушений у детей дошкольного возраста позволяет не только глубже понять природу этих расстройств, но и разработать эффективные стратегии их диагностики и коррекции, что способствует гармоничному развитию ребенка и его успешной интеграции в социум. Этиологические факторы, способствующие возникновению речевых нарушений у детей, представляют собой гетерогенную группу, включающую как генетические, так и средовые компоненты. К числу основных причин можно отнести:

- органические поражения центральной нервной системы, включая перинатальные энцефалопатии, черепно-мозговые травмы и другие нейропатологические состояния;
- генетическую предрасположенность, обусловленную наличием наследственных речевых и когнитивных нарушений;
- неблагоприятные социально-бытовые условия, такие как дефицит речевого общения, педагогическая запущенность и эмоциональная депривация;
- педагогическую запущенность, связанную с недостаточной стимуляцией речевого развития и отсутствием систематической логопедической работы.

В рамках логопедии речевые нарушения у дошкольников классифицируются на основе различных критериев. К числу наиболее распространенных форм речевых дефицитов относятся:

- дислалия, характеризующаяся нарушением звукопроизношения;
- дизартрия, проявляющаяся в расстройстве артикуляции;
- алалия, представляющая собой недоразвитие или отсутствие речи;
- афазия, связанная с утратой ранее сформированных речевых навыков;
- нарушения темпа и ритма речи, включая заикание.

Современная логопедия располагает широким арсеналом методов и методик, направленных на коррекцию речевых нарушений. Среди них особое место занимает сказкотерапия, представляющая собой интегративный подход, основанный на использовании литературных и игровых технологий.

Сказкотерапия способствует развитию речевой активности, креативности, эмоциональной регуляции и коммуникативных навыков у детей. Данный метод реализуется в два этапа.

1. Погружение ребенка в сказочный сюжет с использованием персонажей и элементов известных сказок.

2. Развитие навыков вербализации эмоций, а также формирование способности к самостоятельному сочинению и инсценировке сказок.

Сказкотерапия оказывает положительное влияние на развитие словарного запаса, артикуляционного аппарата, фонематического восприятия и интонационных навыков.

Помимо сказкотерапии, в арсенале логопеда находятся такие методы, как:

- артикуляционная гимнастика, направленная на развитие моторных навыков органов речи;
- дыхательные упражнения, способствующие нормализации речевого дыхания;
- логопедический массаж, используемый для коррекции мышечного тонуса артикуляционного аппарата;
- игровые методики, стимулирующие речевую активность и коммуникативные навыки;
- сотрудничество с дефектологами и другими специалистами, обеспечивающее комплексный подход к коррекции речевых нарушений.

Родители играют ключевую роль в процессе коррекции речевых нарушений у детей. Их активное участие включает выполнение рекомендаций специалистов, направленных на формирование оптимальной речевой среды, а также систематическое проведение логопедических упражнений и игр дома.

Одним из перспективных направлений в данной области является сказкотерапия, представляющая собой интегративную методику, основанную на синергии литературного и игрового компонентов. Эффективность сказкотерапии в работе с детьми дошкольного возраста подтверждается многочисленными исследованиями и практическим опытом специалистов. Сказкотерапия оказывает мультифакторное воздействие на речевое и личностное развитие ребенка, способствуя обогащению лексического запаса, автоматизации произношения, развитию артикуляционного аппарата и интеграции звуков в самостоятельную речь. Она также стимулирует развитие фонематического восприятия, интонационных навыков и связной речи, что является важным аспектом формирования речевой компетенции.

**Заключение.**

В последние десятилетия проблема речевого развития детей дошкольного возраста приобрела особую значимость в контексте нарастающей распространенности различных нарушений речевой функции среди данной возрастной категории. Комплексный характер речевых патологий у детей дошкольного возраста обуславливает необходимость разработки и внедрения инновационных методик, направленных на коррекционное и развивающее воздействие на речевые навыки.

Таким образом, сказкотерапия является мощным инструментом в арсенале логопеда, направленным на коррекцию речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Ее применение способствует не только развитию речевых навыков, но и формированию эмоционально-волевой сферы, что положительно сказывается на социальной адаптации ребенка и его общем психоэмоциональном благополучии.

**Список литературы**

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2002. – 310 с.
2. Никитинская С.В. Сказкотерапия в системе коррекционно-логопедической работы с заикающимися дошкольниками / С.В. Никитинская // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11. №4(6). – С. 1496–1499. EDN LMBATV
3. Шорохова О.А. Играем в сказку: сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников / О.А. Шорохова. – М.: ТЦ Сфера, 2008.
4. Черепкова Н.В. Инклюзивное образование детей в дошкольном образовательном учреждении / Н.В. Черепкова, А.А. Гурина // Science Time. – 2015. – №11(23). – С. 182–187. EDN VDHOOF

**Grebennikova Veronika Mikhailovna**

Doctor of Pedagogical Sciences, professor,  
dean, head of the department

Kuban State University

Krasnodar, Krasnodar region

**Rudenko Ekaterina Yurievna**

lecturer

Kuban State University

Krasnodar, Krasnodar region

**Mironov Leonid Valerievich**

postgraduate student, lecturer

College of Law, Economics and Management

Krasnodar, Krasnodar region

DOI 10.31483/r-152158

## MOTIVATIONAL MECHANISMS IN THE WORK OF TEACHERS IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

**Abstract:** the article discusses the issues related to the motivation of teachers in the modern education system. It highlights the importance of developing and implementing effective motivational strategies for teachers, which is crucial for improving the quality and competitiveness of educational institutions. With a strong and well-supported motivation system, teachers can fully realize their professional potential, focusing not only on students' academic achievements, but also on their personal growth, values, and individual characteristics.

**Keywords:** motivation of teachers, motivational mechanisms, educational space, professional activity, labor stimulation, personnel management, teaching staff, professional burnout.

**Гребенникова Вероника Михайловна**

д-р пед. наук, профессор,

декан, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

**Руденко Екатерина Юрьевна**

Соискатель, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

**Миронов Леонид Валерьевич**

аспирант, преподаватель

ЧПОУ «Колледж права, экономики и управления»

г. Краснодар, Краснодарский край

## МОТИВАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ В РАБОТЕ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы, связанные с мотивацией педагогической деятельности в современном образовательном пространстве. Освещаются вопросы развития и актуализации мотивационных механизмов работы педагогов, что представляет собой ключевое условие для повышения эффективности и конкурентоспособности образовательных организаций. При наличии четко сформированной и поддерживаемой системы мотивации педагог сможет эффективно реализовывать свой профессиональный потенциал, уделяя внимание не только предметным результатам обучающихся, но и их личностному развитию, ценностным ориентирам и индивидуальным особенностям.

**Ключевые слова:** мотивация педагогов, мотивационные механизмы, образовательное пространство, профессиональная деятельность, стимулирование труда, управление персоналом, педагогический коллектив, профессиональное выгорание.

The modern educational environment is characterized by dynamic transformation of pedagogical activity, which is manifested in increased requirements for teacher professionalism, competence, and ability to adapt to new sociocultural challenges. Increased social responsibility and heightened societal expectations lead to increased workloads and emotional stress for educators. In these conditions, the effective motivation system becomes not just a personnel management tool, but a strategic resource for improving the quality of education.

The complexity of teacher motivation management lies in the specifics of pedagogical work, which combines creative, communicative, and organizational components. According to research, teacher motivation is a complex personal characteristic that includes both internal (self-realization, professional interest) and external (material incentives, career growth) aspects. Traditional motivation methods based solely on material incentives often prove ineffective, necessitating the development of innovative approaches based on understanding the essence of pedagogical work.

This study aims to identify dominant motivation types among modern teachers and develop a comprehensive motivation system that considers the specifics of pedagogical activity in the current educational environment.

The theoretical analysis allows us to examine teacher motivation through several fundamental approaches. According to the needs-based approach (A. Maslow), teacher motivation stems from the satisfaction of basic physiological, safety, social, respect, and self-actualization needs. Modern educators are characterized by a focus on higher-level needs such as self-realization, recognition, and professional growth. A particular interest arises from the typology of motivation proposed by V.I. Gerchikov, which identifies five main types of employee motivation, shown at table 1.

Table 1

Types of Teacher Motivation According to Gerchikov's Classification

Motivation Type	Characteristic	Preferred Incentives
Professional	Interest in content, desire for complexity	Creative tasks, professional growth opportunities
Business	Focus on results and rewards	Performance-based bonuses, recognition
Patriotic	Striving for common goals, team involvement	Public recognition, status symbols
Avoidant	Desire to minimize effort	Guaranteed salary, stable conditions
Master's	Need for independence and responsibility	Autonomy in decision-making, project leadership

A significant problem in the educational environment is professional stagnation of teachers. The factors that contribute to this include a low level of aspiration, difficulty achieving the desired category, a lack of prospects for changing socio-professional status and tense relationships with management and colleagues. An important mechanism for overcoming these problems is the creation of a developing educational environment that stimulates continuous professional self-improvement.

V. Pugachev's general model of motivation allows us to view motivation as a cyclic process including need formation, searching for ways to satisfy these needs, goal setting and action, receiving rewards and satisfaction of needs. This model is useful for analyzing and designing motivational systems in educational organizations.

The empirical study was conducted from September to November 2024 and consisted of the following stages.

1. Theoretical analysis of psychological-pedagogical literature on teacher motivation issues.
2. Development of diagnostic tools, including a questionnaire to identify dominant motivation types based on Gerchikov's methodology, scale for assessing satisfaction with various aspects of professional activity and methodology for identifying factors that promote and hinder professional development.
3. Data collection through an online survey of teachers.
4. Statistical processing of results, including correlation and factor analysis.

The study involved 127 teachers from general education institutions in Krasnodar, including 84 school teachers and 43 teachers of secondary vocational education. The sample included representatives of different age groups (22–65 years) with varying work experience (1–40 years) and qualifications. Research data shown at table 2.

Table 2

Distribution of Motivation Types Among Teachers

Motivation Type	Number of People	Percentage	Characteristics
Professional	43	34.2%	Focus on interesting tasks, self-realization
Business	28	22.1%	Focus on results and rewards
Patriotic	19	15.0%	Team orientation, common goals
Avoidant	28	22.1%	Minimizing effort, stability
Master's	9	6.6%	Striving for autonomy and responsibility



The data obtained indicate a polarization of the teaching community – along with a significant proportion of teachers focused on professional growth (34.2%), more than 22% demonstrate an avoidant motivation type, which is characterized by minimal activity and desire to reduce effort.

Correlation analysis revealed a relationship between motivation types and various factors.

Professional motivation type positively correlates with participation in methodological work ( $r = 0.42$ ), professional development ( $r = 0.38$ ) and innovative activity ( $r = 0.51$ ). Avoidant motivation type correlates positively with work experience over 20 years ( $r = 0.39$ ) but negatively with participation in professional competitions ( $r = -0.47$ ).

The most significant demotivating factors are: excessive paperwork (67%), insufficient material incentives (58%), lack of recognition from the administration (42%) and unclear career prospects (38%). The study confirmed that teacher motivation is a dynamic system that changes under the influence of external and internal factors, and an important condition for maintaining high levels of motivation is the balance between effort and reward, both material and non-material. Based on the research, we have developed a model of modern teacher motivation technologies including three main groups: Personnel Motivation Technologies (PMT), Intellectual and Creative Technologies (ICT) and Resource Support Technologies (RST).

PMT includes career development system (creating individual professional development trajectories, planning teaching careers, rotation system), recognition and status support (public recognition of achievements, awarding qualifications and titles, forming a personnel reserve) and participation in management (involving teachers in decision-making, creating initiative groups and temporary creative teams).

ICT includes innovation stimulating (supporting experimental and research activities, creating innovation platforms), development of professional community (organizing mentoring, professional associations, and discussion platforms) and creative environment (supporting original ideas and projects, tolerance for reasonable mistakes).

RST includes material incentives (transparent system of remuneration and bonuses, social package, benefits), resource provision (access to modern materials and technologies, comfortable working conditions) and temporal resources (flexible schedule, academic leave, sabbaticals).

The proposed technologies should be implemented in a comprehensive manner, taking into account the dominant motivation types among teaching staff. For instance, for teachers with a professional motivation, intellectual and creative technologies are the most effective, whereas for those with a business motivation, personnel and resource-based technologies are more effective.

Special attention needs to be given to the development of teachers' self-educational activities, which includes cognitive, active, and value-based components. The organization of methodological and pedagogical support for self-educational processes helps activate internal motivation mechanisms that are most stable and long-lasting.

The study confirmed the complex structure of teacher motivation and the need for a differentiated approach to its development in modern educational organizations. The prevalence of professional (34.2%) and avoidant (22.1%) motivation types indicates the need to target work with these categories of teachers. For educational practice, the following recommendations are proposed:

- develop individual motivation programs considering the dominant motivation types of teachers;
- create a comprehensive system for assessing teacher achievements including both material and non-material incentives;
- implement technologies to prevent professional burnout, especially for teachers with more than 15 years' experience;
- actively use modern tools such as professional development opportunities, public recognition, and opportunities for self-realization through creative projects.

Ensure transparency of the motivation system so that teachers clearly understand what results are expected from them and what rewards they can expect. Prospects for further research include studying the influence of digitalization on teacher motivation, developing methods for assessing the effectiveness of motivation systems, and studying regional specifics of teacher motivation.

#### *Список литературы*

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) // Консультант-Плюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 26.11.2025).
2. Герчиков В.И. Управление персоналом: учебник / В.И. Герчиков. – М.: Инфра-М, 2019. – 298 с.
3. Гребенникова В.М. Типовые задачи проектирования системы общественного управления образовательным учреждением / В.М. Гребенникова // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Одесса, 2008. – С. 18–24.
4. Ларина Е.Н. К вопросу о мотивации педагогов в образовательном процессе / Е.Н. Ларина // Оригинальные исследования. – 2024. – Т. 14. №10. – С. 59–63. EDN LOIMDN
5. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: НГПУ, 2002. – 261 с.
6. Родионова Е.А. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебник и практикум для вузов / Е.А. Родионова; под ред. Е.А. Родионовой. – М.: Юрайт, 2024. – 279 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/536681> (дата обращения: 26.11.2025).

7. Патракова Н.О. К вопросу о мотивации трудовой деятельности педагога / Н.О. Патракова // Молодой ученый. – 2017. – №25(159). – С. 309–312 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/159/44811/> (дата обращения: 19.10.2025). EDN YUHXHN

8. Семашко Ю.В. Технологии повышения мотивации педагогов / Ю.В. Семашко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – №1. – С. 15–25.

9. Sazhina N.M. Educational quality: requirements and approaches to the quality of modern education / N.M. Sazhina, M.L. Sher, L.V. Mironov // Мир педагогики и психологии. – 2019. – №6(35). – П. 57–66. EDN DLQKTK

10. Grebennikova V.M. Digital education as the necessity for modern social development / V.M. Grebennikova, M.L. Sher, L.V. Mironov // Мир педагогики и психологии. – 2019. – №4(33). – П. 116–123. EDN KOOEKO

11. Sher M.L. Modern technologies, methods and approaches in the educational process / M.L. Sher, H.M. Sazhina // Colloquium-journal. – 2018. – №12-3(23). – П. 47–50. EDN YOXWIP

*Дудкина Арина Александровна*  
студентка

*Хапугина Маргарита Денисовна*  
студентка

*Ишкова Екатерина Валерьевна*  
канд. психол. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151698

## ВЛИЯНИЕ СКАЗОК НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ РЕБЕНКА

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема роли сказки как важного инструмента формирования системы ценностных ориентиров у детей дошкольного возраста. Анализируются механизмы психолого-педагогического воздействия сказки через идентификацию, усвоение социальных норм и разрешение внутренних конфликтов. На основе анализа теоретических подходов делается вывод о необходимости целенаправленного использования сказок в образовательном и воспитательном процессе для развития ценностных ориентиров у ребенка.

**Ключевые слова:** сказка, ценностные ориентиры, ценности, дошкольный возраст, духовно-нравственное воспитание.

Актуальность данного исследования продиктована растущей заинтересованностью в поиске действенных методов духовно-нравственного развития молодого поколения в реалиях современного общества, перегруженного информационными потоками. Сказка, будучи одним из старейших явлений культуры, сохраняет свою актуальность и по-прежнему служит мощным средством психолого-педагогического влияния на детскую личность. В ходе прослушивания, восприятия и понимания сказочных историй у детей формируются основные понятия о добре и зле, честности, товариществе, храбрости и прочих значимых ценностях.

В современном мире одной из главных задач педагогики является формирование основ личностной культуры. Это значит, что с ранних лет ребенок должен приобщаться к моральным ценностям, таким как: доброта, истина, красота.

По мнению социолога Э. Аспа «ценность, приобретенное, усвоенное из опыта обобщенное и стабильное понятие о том, что является желательным; это – тенденция выбора и критерий постановки целей и результатов действия...Каждое общество имеет четко определенные главные ценности, с которыми члены этого общества в целом согласны» [4, с. 41]

Ключевым направлением в образовании дошкольников, определенным на государственном уровне, является формирование личностных качеств и ценностных ориентиров ребенка, способствующих социальной адаптации. Социализация основана на формировании представлений об окружающем мире, становлении взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, установлении и присвоении норм, правил поведения и морально нравственных ценностей, принятых в российском обществе. Об этом говорится в Приказе Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Для решения этих педагогических задач взаимодействие педагога должно предусматривать воспитание таких личностных качеств, как доброта, чуткость, любовь к окружающим людям, милосердие, честность, бескорытность и высокую нравственность.

Вопрос о ценностях долгое время оставался без внимания в отечественной педагогической и философской науке. В 60-е годы XX века М.В. Богоулавский, В.И. Додонов, З.И. Равкин и Я.С. Турбовской исследуя данную проблему определяли ценностные ориентации, как специфическое отношение к ценностям [2] Впоследствии исследования на эту тему позволили сделать вывод о

том, что «степень выраженности ценностного отношения может быть различна: от явного предпочтения человеком какого-либо предмета или явления (такие ценности условно можно назвать эксплицитными) до неосознанного выбора, сделанного по причинам, неочевидным для самого человека (имплицитные ценности)» [3, с. 205].

Ценностные ориентации З.И. Васильева рассматривает как сложное интегральное и динамичное качество личности, которое «выражает индивидуальное, избирательное отношение человека к духовным и материальным ценностям, к жизни общества, науке, культуре, среде, образованию и к самому себе» [1, с. 12].

Ценностные ориентиры образуют сложную систему взаимосвязанных элементов, которые организованы по принципу иерархии и не могут существовать по отдельности.

В развитии духовно-нравственной сферы ценностные ориентиры играют большую роль, так как являются системообразующим фактором. Эти ориентиры регулируют и детерминируют поведение человека, обеспечивают устойчивость и преемственность определенного типа поведения и деятельности.

Сказки оказывают значительное влияние на формирование моральных принципов у детей, способствуя совершению поступков, соответствующих общественным нормам. Они служат фундаментом для развития внутренней культуры личности, её потребностей и увлечений.

Сказки оказывают сильное воздействие на детское восприятие окружающего мира. Такие педагоги, как К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и Б.Т. Лихачев, подчеркивали важность сказок в духовно-нравственном развитии детей дошкольного и школьного возраста.

Восприятие сказок детьми – это сложный когнитивный процесс, который охватывает следующие ключевые аспекты.

1. Идентификация, отождествление. Ребенок ставит себя на место главного героя, который часто является положительным персонажем. Данный процесс происходит неосознанно. Переживая вместе с персонажем его путь, историю и препятствия, одерживая в финале победу над злом, ребенок усваивает определенные модели поведения. При отождествлении героя он видит пример проявления храбрости, доброты и справедливости, а также учится на нем; [5, с. 45].

2. Усвоение архетипов и символов. В сказках используются универсальные архетипичные образы (Мать, Герой, Мудрец, Злодей), которые, согласно теории К.Г. Юнга, являются составной частью коллективного бессознательного. Эти образы обладают глубоким символическим значением. Например, Кощей Бессмертный символизирует смерть и разрушение, а Жар-птица – стремление к совершенству и счастью. Через символы ребёнок в доступной форме понимает сложные абстрактные понятия и законы жизни; [6, с. 112].

3. Катарсис и эмоциональное реагирование. Сказка дает ребенку безопасно испытать сильные чувства: страх, злость, радость, печаль. Достигая счастливого финала вместе с главным героем, ребенок испытывает катарсис – эмоциональное очищение и разрядку. Это помогает в будущем не бояться этих эмоций, справляться с внутренними конфликтами и страхами в повседневной жизни; [7, с. 78].

4. Создание «ближайшей зоны развития». Л.С. Выготский считает, что сказка способна формировать у ребенка «зону ближайшего развития». Герой сказки часто справляется с задачами, которые пока недоступны самому ребенку, но находятся в зоне его потенциальных возможностей. Это стимулирует личностный рост и дает надежду на преодоление собственных трудностей.

5. Обучение копинг-стратегиям. Сказки, основанные на модели «Путь героя» автора концепции Джозефа Кэмпбелла, демонстрируют, как преодолевать трудности, трансформировать страхи в силу и верить в успех. Идентификация с героем помогают ребенку создать «банк» поведенческих моделей, которые он может использовать в реальной жизни.

Основа сказки – это удивительное приключение, состоящее из множества эпизодов, насыщенное драматизмом и стремительным развитием событий. Начало погружает читателя и рассказчика в невероятный и сказочный мир, а финал возвращает обратно, напоминая о нереальности сказанного.

Сказка не дает прямых наставлений детям, но в ее содержании всегда заложен урок, который они постепенно воспринимают, многократно возвращаясь к тексту сказки. Благодаря этому, такие понятия как добро, зло, их противостояние, справедливость и честность усваиваются ребенком гораздо лучше, чем при обычном повествовании их смысла.

Сказка «Маша и медведь» повествует об уважении, стойкости, бдительности, ответственности:

- уважение. На примере этой сказки можно объяснить ребёнку, как важно слушать советы старших, чтобы не попасть в беду. Если бы Маша послушалась дедушку с бабушкой и не отставала от своих подружек в лесу, она бы не заблудилась;
- бдительность. Лес – опасное место, где легко можно потеряться. Именно поэтому так важно ходить только проверенными маршрутами и держаться всем вместе. Это применимо к любым местам отдыха с детьми, ведь потеряться можно даже в парке или торговом центре;
- стойкость. В любой опасной ситуации нужно оставаться рассудительным. Маша не растерялась, оказавшись дома у медведя, а начала искать пути для возвращения домой. Не стоит пускаться перед сложностями – лучше направить эту энергию на поиск решения проблемы;

– ответственность. Маша бы не смогла добраться домой, если бы медведь открыл короб и обнаружил её там. Она заранее подумала об этом и предупредила, что будет следить за медведем. Умение просчитывать на несколько шагов вперёд – очень полезный навык.

Эта сказка способна объяснить ребенку, что применять метод обмана нежелательно даже к явному врагу, так как взрослого человека обмануть трудно, ведь тот гораздо опытнее, хотя в некоторых критических ситуациях можно попробовать.

Сказка «Снегурочка» транслирует такие ценностные ориентиры, как:

– любовь. Идеальное царство берендеев живёт счастливо именно потому, что умеет ценить это чувство. Для Купавы любовь к Мизгирю становится источником боли и отчаяния, а для Снегурочки способность любить оказывается одновременно и благословением, и проклятием;

– красота. В царстве Берендея ценится красота окружающего мира, красота девушек, цветов, песен;

– совесть и честь. Люди живут по законам этой страны и стараются не вызвать гнев богов.

Эта сказка учит не только детей, но и взрослых. Воспитателям следует учиться слушать ребенка и даже учиться у него. Это позволит избежать возможных (иногда роковых) ошибок в процессе воспитания.

Сказка «Морозко» передает в своем содержании следующие нормы и ценности:

– справедливость. Злые поступки наказываются, а доброта и упорство вознаграждаются. Мачеха получает заслуженное возмездие за свою жестокость;

– доброта и сострадание. Настя проявляет доброту и сострадание к Морозку, и это помогает ей в её испытаниях;

– умение преодолевать трудности. Настя учит нас, что с помощью упорства и мудрости можно преодолеть любые трудности, даже самые невыносимые;

– верность себе. Настя остаётся верной самой себе и своим принципам, не поддаваясь злобе и обману мачехи.

Сказка «Морозко» широко использовалась в русской народной педагогике для воспитания девочек, демонстрируя будущим невестам, как следует себя вести, если хочешь достичь благополучия в жизни, и как не следует себя вести, если не хочешь погибнуть.

Сказка является эффективным и многосторонним инструментом для формирования ценностных ориентиров у детей. Её воздействие реализуется через несколько психологических механизмов: идентификацию, усвоение архетипов, катарсис и создание «зон ближайшего развития». Сказка в доступной форме знакомит детей с морально-этическими принципами, социальными нормами и одобряемыми обществом моделями поведения. Систематическое использование сказок в семейном и образовательном воспитании (чтение, обсуждение, инсценировка, создание собственных сказок) способствует развитию у детей эмпатии, нравственных убеждений и гармоничного восприятия мира. Таким образом, сказка продолжает оставаться важным инструментом для педагогов и родителей в воспитании всесторонне развитой и духовно зрелой личности.

#### **Список литературы**

1. Беттельхейм Б. О пользе волшебства. Смысл и значение волшебных сказок / Б. Беттельхейм. – М.: Академический проект, 2015. – 325 с.
2. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С.С. Бубнова // Психологический журнал. – 1999. – №5. – С. 38–44. EDN SMVRYR
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Питер, 2017. – 128 с.
4. Гуманистические ценности образования и воспитания (90-е годы XX в., Россия): педагогическое исследование. Научная школа З.И. Васильевой / З.И. Васильева. – СПб., 2003. – 336 с.
5. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М., 1986. – С. 85.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2017. – 310 с.
7. Измайлова А.Б. Сказка в русской народной педагогике: монография / А.Б. Измайлова; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – 171 с.
8. Шалова С.Ю. Системно-ориентационный подход к анализу научно-педагогического творчества / С.Ю. Шалова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – №7(19). – С. 204–207. EDN LJWOPD

*Ешкина Наталья Ивановна*  
старший преподаватель  
ФГБОУ ВО «Тульский государственный  
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»  
г. Тула, Тульская область

## АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ SKILLS-СЕССИИ «ПЕДАГОГ БУДУЩЕГО»

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос проведения занятия в формате skills-сессии, направленной на активизацию познавательной деятельности обучающихся психолого-педагогических классов. Описан опыт проведения данной сессии на занятии в рамках дисциплины курса «Педагог в современном мире».

**Ключевые слова:** познавательная деятельность, skills-сессия, психолого-педагогические классы, творческие приемы в изучении дисциплин, шесть шляп мышления.

Важность активизации познавательной деятельности в учебном процессе школы по-прежнему остается одной из актуальных задач в современном образовании. Интересными представляются разнообразные формы представления педагогического знания – панельные дискуссии, конкурсы, защита педагогических проектов, «педагогические экспедиции», мастер-классы и др. Использование в образовательном процессе школы при изучении курса «Педагог в современном мире» различных форм активизации познавательной деятельности существенно способствует развитию педагогического мышления у обучающихся психолого-педагогических классов.

Так, представляется интересным проведение самого первого занятия по курсу «Педагог в современном мире» в формате skills-сессии «Педагог будущего», на которой обсуждаются сущность педагогической деятельности и ее ценностные характеристики, а также требования к личности учителя.

Понятие «SKILLS-сессия» означает формат общения, предполагающий обсуждение актуальных вопросов, поиск альтернативных путей развития каких-либо процессов и явлений, выстраивания новых моделей и др. У данного формата есть ряд правил: корректное общение, четкая очередность, свободный обмен мнениями.

Работа в формате skills-сессии может содержать командную работу над проектами. Так, на наш взгляд, интересным представляется задействовать сразу 2 аспекта работы над skills-сессией:

- проектная работы в командах;
- творческий прием «Шесть шляп мышления» для каждой из команд.

Так, командам предлагается защитить проекты и ответить на следующие вопросы.

1. Какие фактические знания есть об учительской профессии сегодня? Что мы будем знать о профессии педагога завтра?
2. Какие эмоциональные стороны затрагивает профессия педагога? Как это проявляется?
3. Какие положительные стороны учительской профессии мы можем выделить? Что добавится в данный список через десятилетия?
4. Каковы проблемы, трудности и риски учительской профессии? Останутся ли они в будущем?
5. В каких формах проявляется творческая составляющая в деятельности учителя сегодня и что будет через десятилетие?
6. Изменится ли формат взаимодействия педагогов с различными субъектами образовательного процесса?

Для защиты проектов мы взяли формат «Шести шляп мышления» (креативный прием Эдварда де Боно), предполагающий разделение мыслительного процесса на 6 частей, каждая из которых будет отвечать за свою область.

- Так, обучающимся, защищающим 1 проект, достается белая шляпа, отвечающая за область фактов:
- рейтинг доверия населения к профессии педагога достаточно высок;
  - по гендерному критерию педагогическая профессия является женской; так, по данным ВШЭ, больше всего женщин среди учителей начальной школы – 99,3%, русский язык и литература – 97,8%, языки народов России – 95,9%, иностранные языки – 95,5%, изобразительное искусство и черчение – 93,8%;
  - средний возраст педагогической профессии – 46 лет;
  - уровень стресса у педагогов сопоставим с профессиями пожарного и летчика и т. д.

Обучающимся, защищающим 2 проект, достается красная шляпа, отвечающая за чувства, которые переживает педагог. Они должны поразмыслить над личностными и профессиональными качествами педагога и всем спектром эмоциональной сферы:

- каков спектр эмоций, которые испытывает педагог? Какие качества помогают педагогу преодолеть их?;
- назовите «положительные» эмоции и примеры, в которых этих эмоций проявляются;
- назовите «отрицательные» эмоции и примеры, в которых этих эмоций проявляются и т. д.

3 проект обучающихся связан с желтой шляпой. Данная группа характеризует преимущества профессии педагога:

- общение с подрастающим поколением и влияние на него;
- отпуск в 56 календарных дней летом;
- постоянное самосовершенствование, связанное с развитием коммуникативных, организаторских и др. навыков и т. п.

Обучающимся, защищающим 4 проект, достается черная шляпа, отвечающая за риски педагогической профессии и потенциальные проблемные области:

- проблемы профессионального выгорания;
- ограничения в ведении социальных сетей и размещение в них контента;
- высокий уровень стресса от взаимодействия с различными участниками образовательного процесса и т. д.

Обучающимся, защищающим 5 проект, достается синяя шляпа, характеризует контроль педагога за всеми видами деятельности школьников и показывающая взаимодействие с различными участниками образовательного процесса:

- взаимодействие с педагогами, школьниками, родителями, экскурсоводами, социальными работниками и т. д.

Обучающимся, защищающим 6 проект, достается зеленая шляпа, отвечающая за творчество в деятельности педагога:

- частая смена видов деятельности, в т.ч. творческой;
- педагог постоянно в курсе всех современных веяний и новшеств (курсы повышения квалификации, вебинары и т. д.);
- использование без ограничений нестандартных форм проведения занятий и т. д.

Когда команды защищают проект важно провести параллель между состоянием «шляп» сегодня и состоянием педагогической системы в предполагаемом будущем.

В заключение, хотелось бы отметить, что использование в образовательном процессе школы активных форм активизации познавательной деятельности позволяет погрузиться в педагогическую профессию, способствует появлению стойкого интереса к педагогической профессии, формированию у обучающихся представления о роли, месте педагога в современном обществе, пониманию значимости профессии, а также перспектив ее развития.

#### *Список литературы*

1. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие / автор-составитель не указан. – М.: Академия Минпросвещения России, 2021. – 392 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://toipkro.ru/content/files/documents/Organizacziya\\_deyatel\\_nosti\\_psixologo-pedagogicheskix\\_klassov\\_e\\_l.versiya.pdf](https://toipkro.ru/content/files/documents/Organizacziya_deyatel_nosti_psixologo-pedagogicheskix_klassov_e_l.versiya.pdf) (дата обращения: 06.12.2025).

2. Ешкина Н.И. Мотивация школьников как ведущий фактор подготовки в предуниверсарии / Н.И. Ешкина // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: материалы VII Международной научно-практической конференции (Тула, 15–16 окт. 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 271–273. EDN GWHDFN

3. Педагогический класс: старт профессиональной траектории: учебно-методическое пособие / авт.-сост.: Т.М. Пономарева, О.В. Чукаев, Н.И. Ешкина [и др.]. – Тула: ТППО, 2022.

*Заграй Анастасия Андреевна*

методист, педагог дополнительного образования  
МБОУ ДО ЦДТТ «Юный техник»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос роли педагогического сопровождения в профессиональном саморазвитии молодых педагогов дополнительного образования. Анализируются теоретические подходы к сопровождению, включая отечественные и зарубежные исследования, а также модели наставничества, консультаций, тренингов и методической поддержки. Исследование проведено на выборке молодых специалистов МБОУ ДО ЦДТТ «Юный техник» с использованием анкетирования, интервью, наблюдений, анализа портфолио и педагогического эксперимента. Полученные результаты показывают, что системное педагогическое сопровождение способствует повышению профессиональной мотивации, уверенности в действиях, развитию коммуникативных и методических компетенций, стимулирует рефлексию и планирование дальнейшего профессионального роста. Наиболее эффективной признана комбинированная модель сопровождения, включающая наставничество, индивидуальные консультации, участие в методических семинарах и групповые тренинги.

**Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, профессиональное саморазвитие, молодые педагоги, дополнительное образование, наставничество, методические семинары, компетентность.

В современных условиях развития системы дополнительного образования особое значение приобретает профессиональное саморазвитие педагогов. Рост требований к квалификации, необходимость внедрения инновационных методик и адаптации к изменяющимся образовательным стандартам предъявляют высокие требования к компетенциям специалистов. Молодые педагоги особенно нуждаются в поддержке и сопровождении, способствующем их профессиональной интеграции, адаптации и личностному росту [1].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью создания эффективных систем педагогического сопровождения, направленных на развитие профессиональных компетенций, повышение мотивации и формирование самостоятельности молодых педагогов. Педагогическое сопровождение включает наставничество, консультации, тренинги, методическую поддержку и оценку профессиональных достижений [2].

Цель исследования – выявление роли педагогического сопровождения в профессиональном саморазвитии молодых педагогов дополнительного образования.

Задачи исследования.

1. Проанализировать понятие педагогического сопровождения и его значение в образовательной практике.
2. Определить механизмы профессионального саморазвития молодых педагогов.
3. Изучить практические формы поддержки и сопровождения, способствующие профессиональному росту.

Педагогическое сопровождение представляет собой системную поддержку молодых педагогов на различных этапах их профессиональной деятельности, направленную на развитие компетенций и личностный рост. По Л.А. Венгеровой, это целенаправленное взаимодействие опытного педагога или наставника с молодым специалистом, обеспечивающее профессиональное и личностное развитие [1].

Зарубежные исследования (M. Darling-Hammond, L. Richardson) подчеркивают роль наставничества, коучинга и системного сопровождения для профессионального роста [2].

Классификации педагогического сопровождения:

- по субъекту реализации: наставничество, командное сопровождение, внешнее;
- по содержанию: методическое, психологическое, организационно-управленческое сопровождение;
- по форме взаимодействия: индивидуальное (коучинг, консультации), групповое (тренинги, семинары), дистанционное (онлайн-консультации, вебинары).

Подходы различаются в зависимости от целей образовательной организации: компетентностный акцент на профессиональные навыки и личностно-ориентированный – на индивидуальные потребности педагога. Педагогическое сопровождение способствует успешной профессиональной социализации молодых специалистов и стимулу их саморазвития.

Профессиональное саморазвитие – процесс целенаправленного и непрерывного повышения компетентности и личностного потенциала педагога, направленный на повышение качества образовательной деятельности.

В.В. Давыдов выделяет формирование новых знаний, навыков и ценностных ориентаций как основу саморазвития [1].

Содержание профессионального саморазвития включает:

- методическое развитие: освоение современных технологий, участие в конкурсах и разработка программ;
- личностное развитие: психологическая устойчивость, коммуникативная компетенция, командная работа;
- инновационное развитие: внедрение новых образовательных подходов и ИКТ;
- рефлексивное развитие: анализ собственной практики и планирование профессионального роста.

Уровни саморазвития (А.Н. Леонтьев, Н.А. Беспалько): базовый, развивающий и профессионально-творческий. Факторы влияния: внутренние (мотивация, ценности), внешние (сопровождение, условия работы) и социально-педагогические (поддержка коллег и наставников) [2; 3].

Педагогическое сопровождение адаптирует молодых специалистов к требованиям образовательной среды, способствует развитию компетенций и саморазвитию. Российские исследования (В.Н. Фролов, Э.Э. Сыманюк) рассматривают сопровождение как комплексную деятельность, включающую психологическую, методическую и организационную поддержку [4; 5]. Зарубежные исследования подтверждают, что наставничество и коучинг развивают рефлексивные компетенции и педагогическую автономию [6; 7].

Сравнительный анализ показывает, что российская практика ориентирована на комплексное сопровождение, тогда как зарубежная акцентирует отдельные формы, такие как наставничество или коучинг, для развития конкретных компетенций.

Объектом исследования является профессиональное саморазвитие молодых педагогов дополнительного образования. В экспериментальной части исследования приняли участие молодые педагоги МБОУ ДО ЦДТТ «Юный техник» в составе 14 человек, возраст 19–30 лет, стаж до 5 лет. Критерии включения: согласие на участие, базовая педагогическая подготовка, активная работа с обучающимися. Исследование проводилось в течение учебного года в реальной образовательной среде.

Используемые формы сопровождения: индивидуальные консультации, наставничество, групповые тренинги, методические семинары, онлайн-сессии.

Критерии оценки эффективности:

- методический уровень: разработка и внедрение образовательных программ, использование современных технологий;
- личностно-психологический уровень: мотивация, уверенность, стрессоустойчивость;
- социально-коммуникативный уровень: взаимодействие с коллегами, участие в профессиональных сообществах;
- рефлексивный уровень: самооценка, планирование развития.

Методы исследования: анкетирование («Шкала профессиональной мотивации», анкета удовлетворенности сопровождением), полуструктурированное интервью, наблюдение, анализ рабочих материалов и портфолио, педагогический эксперимент, статистическая обработка данных.

Анкетирование показало, что более 70% педагогов имеют высокую или среднюю мотивацию к профессиональному саморазвитию. Регулярное участие в сопровождении повышает профессиональную активность. Индивидуальные консультации получили 85% положительных оценок, методические семинары – 78%, онлайн-консультации – 60%.

Интервью подтвердили, что сопровождение повышает уверенность, стимулирует внедрение новых методов и облегчает адаптацию. Наблюдение показало, что педагоги активнее используют интерактивные и проектные формы работы и демонстрируют высокий уровень коммуникативных навыков.

Анализ портфолио выявил улучшение методической подготовки: логичная структура программ, использование интерактивных технологий и учет индивидуальных особенностей обучающихся.

До- и послеэкспериментальная оценка выявила значительный рост компетенций: методический уровень – с 40% до 75%; личностно-психологический – до 68%; социально-коммуникативный – до 80%; рефлексивный – до 70%. Полученные данные свидетельствуют о положительном влиянии педагогического сопровождения на профессиональное саморазвитие молодых педагогов, что подтверждается результатами анкетирования, интервью и анализа портфолио.

Результаты подтверждают теоретические выводы отечественных и зарубежных исследователей: педагогическое сопровождение способствует развитию мотивации, уверенности, коммуникативных навыков и методической компетентности. Наиболее эффективными формами являются индивидуальные консультации, наставничество и методические семинары.

Оптимальной признана комбинированная модель сопровождения, включающая регулярное наставничество, консультации, участие в семинарах и групповые тренинги, обеспечивающая комплексное развитие всех уровней компетенций.

Ограничения проведенного исследования связаны с размером выборки, ограничившейся 14 молодыми педагогами МБОУ ДО ЦДТТ «Юный техник», продолжительностью эксперимента в течение одного учебного года, а также субъективностью используемых методов самооценки, таких как анкеты и интервью. Несмотря на это, полученные данные позволяют выделить перспективные направления дальнейших исследований, включающие расширение выборки за счёт педагогов с различным стажем и опытом работы в разных регионах, проведение продольных исследований для



оценки долгосрочного эффекта педагогического сопровождения, изучение эффективности отдельных элементов сопровождения, а также разработку дифференцированных моделей поддержки с учётом уровня подготовки и мотивации молодых педагогов.

Педагогическое сопровождение молодых специалистов дополнительного образования является эффективным инструментом формирования и развития профессиональных компетенций. Системное сопровождение повышает мотивацию, уверенность в профессиональных действиях, коммуникативные навыки и методическую компетентность, стимулирует рефлексию и планирование дальнейшего профессионального роста.

Результаты могут быть использованы для совершенствования программ наставничества, методической поддержки и повышения квалификации в образовательных организациях, создавая условия для формирования компетентного, мотивированного и профессионально зрелого специалиста.

**Список литературы**

1. Венгерова Л.А. Педагогическое сопровождение как инструмент профессионального развития / Л.А. Венгерова // Педагогика. – 2018. – №2. – С. 45–60.
2. Darling-Hammond M. Teacher Learning: What Matters? / M. Darling-Hammond, L. Richardson // Educational Leadership. – 2009. – Vol. 66. №5. – P. 12–17.
3. Шаталов С.Ф. Профессиональная мотивация и развитие педагога / С.Ф. Шаталов. – М.: Просвещение, 2015. – С. 102.
4. Фролов В.Н. Педагогическое сопровождение в образовательных организациях / В.Н. Фролов. – СПб.: Речь, 2017.
5. Сыманюк Э.Э. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной компетентности педагогов / Э.Э. Сыманюк // Fundamental Research. – 2019. – №10.
6. John R. Teacher Mentoring and Professional Development / R. John // International Journal of Social and Behavioral Sciences. – 2018.
7. Teacher Development Study in Peru. TPMMap.org. – 2020.

**Ибрагимова Эльмира Ризаевна**  
студентка

**Сафронова Алла Дмитриевна**  
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-152134

## ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИИ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Аннотация:** статья посвящена анализу технологий коррекции восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Рассматриваются особенности сенсорной обработки, характерные для детей с РАС, включая гипер- и гипочувствительность к стимулам, фрагментарность и искаженность восприятия, трудности межканализаторной интеграции. Представлены традиционные методы коррекции, включающие сенсомоторные, предметно-игровые, наглядно-пространственные и мимико-артикуляционные техники.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, сенсорная интеграция, восприятие, перцептивные нарушения, коррекционно-развивающая работа, сенсомоторные методы, нейropsихологическая коррекция, сенсорная обработка, дети с РАС.

Восприятие как базовый психический процесс лежит в основе познавательной деятельности, регуляции поведения, эмоционального отклика и формирования представлений об окружающем мире [13; 15]. У людей, страдающих расстройствами аутистического спектра, наблюдаются нарушения сенсорной обработки и восприятия, которые приводят к нетипичным реакциям на сенсорные стимулы. Нарушения сенсорной обработки подразумевают специфичность восприятия и реагирования на информацию из окружающей среды. Люди с РАС могут быть как гиперчувствительными, так и гипочувствительными к сенсорным сигналам, а также иметь искажённое или фрагментарное восприятие.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что количество детей с диагнозом РАС в последние годы неуклонно растёт, а традиционные методы коррекции не всегда обеспечивают достаточную эффективность при работе с нарушениями восприятия. Согласно данным отечественных и зарубежных исследований [1; 5; 8], развитие сенсорной интеграции и коррекция перцептивных нарушений являются ключевыми условиями успешной адаптации ребёнка с РАС в образовательной среде и обществе.

Сенсорные нарушения являются одними из наиболее распространённых симптомов РАС и встречаются приблизительно у 90% людей с данным расстройством [2]. Исторически сложилось так, что сенсорные особенности долгое время не учитывались при диагностике РАС, несмотря на то что их наличие широко признавалось в наблюдениях специалистов. Вероятно, это связано с трудностями

ми в эмпирическом описании сенсорных функций, а также с тем, что основное внимание уделялось более очевидным социальным и когнитивным симптомам. Однако в рассказах очевидцев часто упоминаются сенсорные проблемы у детей с РАС, а структурированные опросники неизменно выявляют трудности обработки информации в ряде сенсорных областей.

Исследования показывают, что у детей с РАС часто наблюдаются нарушения интеграции сенсорной информации, то есть трудности объединения зрительных, слуховых, тактильных и кинестетических стимулов в целостный образ. Такие дети могут избегать определённых звуков, прикосновений, световых эффектов или, наоборот, стремиться к чрезмерной сенсорной стимуляции. Эти трудности нередко становятся источником тревожности, стереотипного поведения и проблем в коммуникации. По данным нейропсихологических исследований [8, 4], при РАС наблюдаются нарушения межанализаторных связей, что препятствует формированию адекватных представлений об объектах, пространстве и времени. Это проявляется в снижении способности к дифференциации стимулов, трудностях выделения фигуры из фона, низкой скорости восприятия и повышенной утомляемости при переработке сенсорной информации.

Коррекция нарушений восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра изначально развивалась в рамках классических направлений специальной педагогики и психологии, опирающихся на идеи сенсомоторного и деятельностного развития [5; 8; 9; 12]. Несмотря на бурное развитие современных технологий, традиционные методы коррекции сохраняют свою актуальность, так как обеспечивают базовую сенсорную и когнитивную подготовку ребёнка к восприятию и освоению окружающего мира.

Классические методы направлены на формирование адекватных сенсорных реакций, развитие дифференцированного восприятия, пространственно-временных представлений, зрительно-моторной координации и способности к анализу и синтезу сенсорных сигналов. В рамках данного направления можно выделить несколько ключевых подходов: сенсомоторные, предметно-игровые, артикуляционно-мимические, а также методы наглядного моделирования и формирования пространственных представлений.

Сенсомоторные методы являются базовыми в системе коррекции восприятия и направлены на развитие взаимодействия между движением и сенсорными системами. В их основе лежат идеи Л.С. Выготского о деятельностной природе психических процессов. Развитие восприятия рассматривается как результат активного взаимодействия ребёнка с предметной средой [5]. Основными средствами сенсомоторной коррекции выступают упражнения на развитие зрительно-моторной координации, тактильной и кинестетической чувствительности, координации движений глаз и рук, равновесия и чувства ритма. К таким упражнениям относятся игры с мячом, упражнения с крупой, песком, водой, тактильными панелями и предметами разной текстуры.

А.В. Семенович отмечает, что развитие сенсомоторных функций способствует не только коррекции восприятия, но и улучшению внимания, памяти и эмоциональной регуляции. Сенсомоторные упражнения создают основу для формирования целостного образа мира и снижения тревожности, характерной для детей с РАС [14].

Предметно-игровые методы предполагают использование игры как ведущего вида деятельности, в рамках которой формируется сенсорный опыт, развиваются навыки классификации, анализа и синтеза. В работах Д.Б. Эльконина и В.В. Лебединского подчёркивается, что игра является важнейшим условием развития восприятия, воображения и произвольного внимания [7; 17]. Классические игровые методы включают дидактические игры на развитие цветовосприятия, формы, величины и пространственных ориентировок: сортировка предметов по признакам, конструирование из кубиков, мозаики, пазлы, игры с зеркалами и отражениями.

Эффективным направлением является использование метода сенсорных эталонов, предложенного А.В. Запорожцем и Л.А. Венгером [6]. Он предполагает обучение ребёнка образцам восприятия, на основе которых формируются сенсорные стандарты – эталоны цвета, формы, звука, движения.

Методы наглядного моделирования и пространственной ориентации направлены на развитие пространственного и зрительно-конструктивного восприятия. Классические методики включают задания на определение положения предметов в пространстве («вверху – внизу», «слева – справа», «перед – за»), а также упражнения с графическими изображениями – дорисовывание фигур, соединение контуров, поиск недостающих элементов. Работы Н.И. Озерецкого и А.В. Запорожца заложили основы формирования пространственных представлений через двигательные и зрительно-пространственные упражнения [6; 10].

Современные адаптации данных методик включают использование карточек PECS (Picture Exchange Communication System), наглядных последовательностей и визуальных схем, которые упрощают процесс восприятия и понимания последовательности действий [3].

Методы коррекции мимико-артикуляционного восприятия направлены на развитие эмоционально-перцептивной чувствительности, распознавание мимики, интонаций и эмоциональных состояний других людей. Используются игры «Угадай эмоцию», рассматривание фотографий, театрализованные сценки, работа перед зеркалом. Эти методы способствуют развитию эмоционального интеллекта и социальной перцепции [11; 16].

Таким образом, классические методы коррекции восприятия у детей с РАС представляют собой основу формирования сенсорных и когнитивных функций, обеспечивая базовую готовность к даль-

нейшему использованию современных технологических средств. Несмотря на ограниченные возможности по сравнению с цифровыми технологиями, именно они создают фундамент для развития восприятия, внимания и социальной адаптации.

Современные исследования и практический опыт показывают, что коррекция восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра является одним из ключевых направлений психолого-педагогической и нейропсихологической помощи. Перцептивные нарушения у данной категории детей проявляются в искажении сенсорных сигналов, трудностях интеграции различных видов восприятия, снижении способности к выделению существенных признаков объектов и событий, что значительно осложняет процесс обучения, социализации и формирования когнитивных функций.

Анализ существующих практик показал, что наиболее эффективными оказываются методы, направленные не только на развитие отдельных аналитических систем, но и на формирование механизмов сенсорной интеграции. Классические формы коррекции, основанные на сенсорных упражнениях, играх и арт-терапевтических техниках, остаются актуальными и сегодня, однако их эффективность существенно возрастает при сочетании с инновационными средствами коррекционного воздействия.

#### Список литературы

1. Ayres A.J. Sensory Integration and Learning Disorders. Los Angeles: Western Psychological Services, 1972.
2. Balasco L., Provenzano G., Bozzi Y. (2020). Sensory Abnormalities in Autism Spectrum Disorders: A Focus on the Tactile Domain, From Genetic Mouse Models to the Clinic.
3. Bondy A., Frost L. The Picture Exchange Communication System (PECS). Newark: Pyramid Educational Consultants, 2001.
4. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – М.: Владос, 2019.
5. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 360 с.
6. Запорожец А.В. Развитие восприятия / А.В. Запорожец, Л.А. Венгер. – М.: Педагогика, 1988.
7. Лебединский В.В. Нарушения развития детей: клинико-психологический подход / В.В. Лебединский. – М.: МГУ, 2002.
8. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения / А.Р. Лурия. – М.: МГУ, 1969.
9. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию / М. Монтессори. – М., 1997.
10. Озерецкий Н.И. Тест Озерецкого – Гезелла: психомоторное развитие детей / Н.И. Озерецкий. – 1930.
11. Певзнер М.С. Нарушения развития у детей / М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973.
12. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2003.
13. Сафронова А.Д. Развитие перцептивной сферы детей с РАС методом пошагового обучения / А.Д. Сафронова, Э.Р. Ибрагимова // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 14 февраля 2025 г.). – Чебоксары: Средства. – 2025. – С. 303. – DOI 10.31483/г-126648. – EDN EEUNOL
14. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2007.
15. Соломко А.Д. Формирование игровых навыков и эмоционально-перцептивной сферы у детей 5–7 лет с расстройствами аутистического спектра средствами физического воспитания: дис. / А.Д. Соломко. – Краснодар, 2012. – 242 с. EDN QFZIGT
16. Стребелева Е.А. Коррекция эмоционально-личностного развития у детей с ОВЗ / Е.А. Стребелева. – М., 2004.
17. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989.

**Ищук Владимир Олегович**

магистрант

**Хентонен Анна Геннадьевна**

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема формирования предпринимательских компетенций у студентов как будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования. Развитие EdTech технологий требует новых видов профессиональных навыков в соответствии с требованиями цифровой экономики. При этом формирование предпринимательских компетенций у специалистов являются ведущими направлениями развития современной цифровой экономики. Цель исследования – теоретически обосновать проблему и выявить методы ее решения, которые включают разработку проектных кластеров и проектов сетевого взаимодействия, использование креативных методов и технологий, определение критериев экспертной оценки и самоанализа.

**Ключевые слова:** школы, вузы, университеты, технологии, инновации, педагогические образования, формирование предпринимательских компетенций, цифровая образовательная среда.

Подготовка педагогов с предпринимательскими компетенциями в условиях цифровой образовательной среды – актуальная задача, обусловленная современными изменениями в обществе и техно-

логиях. Это направление обеспечивает соответствие образовательных программ требованиям рынка труда и потребностям инновационного развития сферы образования. Данная тема пока недостаточно изучена, но отдельные аспекты затрагиваются в работах российских исследователей. Основные публикации касаются либо предпринимательского образования в педагогике, либо цифровой компетентности педагогов, но их пересечение рассматривается фрагментарно.

С.С. Куликова, О.В. Яковлева в статье «Педагогическое управление в цифровой образовательной среде: вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов» (2022) [3, с. 48] выделяют следующие проблемы – необходимость переосмысления образовательных практик, трансформация педагогического управления, недостаточная готовность педагогов к работе в цифровой среде. Авторы подчёркивают, что для решения этих проблем требуется пересмотр программ профессиональной подготовки педагогов, включение в них модулей, посвящённых особенностям педагогического управления в цифровой среде, а также развитие у будущих специалистов навыков работы с данными, аналитики и гибкого реагирования на изменения.

В продолжении исследований авторов по цифровому управлению образованием Р.О. Волошин в своей работе «Сущность и содержание понятия «предпринимательская компетенция» в школьной педагогике» (2024) [2, с. 138] акцентирует внимание на том, что требуемые знания, умения и навыки в сфере предпринимательства не должны быть сконцентрированы только в рамках одного отдельно выделенного класса или предмета, а должны формироваться на основе интегративного эффекта освоения всех предметов школьной программы. На основании чего, предложил использование интерактивных методик, таких как деловые игры, кейс-стадии и проекты, которые позволяют обучающимся применить полученные знания на практике и развить свои навыки в реальной ситуации.

А.А. Нечай в исследовании «формирования цифровых компетенций педагога-магистра для работы в современном образовательном пространстве» (2025) [4, с. 41] выделял следующие проблемы, которые отражаются в противоречии между растущими требованиями к цифровым компетенциям выпускников магистратуры и их реальным уровнем подготовки. Консерватизм в выборе методов обучения. Разрыв в готовности преподавателей к включению цифрового контента в учебный процесс. Соответственно решением становится повышение цифровой квалификации преподавателей.

Включение специальных тем по цифровым компетенциям в профильные дисциплины магистратуры. Мониторинг мнений и потребностей работодателей, магистрантов и преподавателей. Исходя из этого, можно выделить следующие цели и задачи – обосновать подходы к формированию предпринимательских компетенций у будущих педагогов в условиях цифровой образовательной среды, выявить эффективные методы и инструменты такого формирования. При формировании данных компетенций необходимо использовать комплексный подход, сочетающий традиционные методы обучения с современными цифровыми инструментами, в связи с многогранностью задачи, динамикой современных технологий и требованиями к профессиональной подготовке педагогов [1, с. 78]. Это включает развитие навыков проектного мышления, командной работы и использования цифровых технологий для решения бизнес-задач и построение бизнес-моделей. Для развития этих навыков можно использовать следующие методы:

- проектные кластеры и сетевое взаимодействие. Кластерный подход позволяет концентрировать ресурсы (специалистов, информацию, материально-техническое обеспечение), а сетевые формы взаимодействия оптимизируют расходы и расширяют возможности для сотрудничества;

- креативные методы и техники. Применение «мозгового штурма», метода синектики, эвристических вопросов, анализа взаимодействия и других техник обогащает командную работу, развивает нестандартное мышление и способствует синергетическому эффекту;

- рефлексивный анализ. Включает оценку результатов деятельности, самоанализ и экспертную оценку, что способствует совершенствованию навыков управления проектами.

Данные методы уже нашли свое место в педагогическом образовании и активно используются в современной практике:

- 1) проект «Образовательный кластер – школа универсального личностного развития учащихся». В рамках проекта создаются коворкинг-зоны для младших школьников («Подводный мир. Рисуем и красим вместе», «Библиотека. Читаем вместе»), лаборатории фирменных классов, обновляется компьютерный парк и пространственно-предметная среда школы. Цель – развитие способностей учащихся через исследовательские лаборатории, творческие мастерские и лидерские площадки;

- 2) проект «Алабуга Политех». Студенты играют в Life is Feudal: Your Own, где создают средневековое общество, занимаются терраформированием, строительством и развитием ремёсел. Игра учит управлять рисками, строить финансовые модели и развивать эмоциональный интеллект;

- 3) проект Института отраслевого менеджмента (ИОМ) РАНХиГС. Студенты работают в тренажёре «Управление корпорацией», основанном на данных реальных предприятий. Они решают задачи, связанные с закупками, контрактами и позиционированием продуктов.

При этом необходимо создать следующие педагогические условия:

- внедрение проектной деятельности, где студенты разрабатывают и реализуют образовательные стартапы или цифровые продукты, решающие реальные педагогические проблемы;

– использование современных цифровых инструментов для управления проектами, командной работы и создания контента, формируя навыки, востребованные в современной среде. Например – Яндекс.Трекер, VK WorkSpace, Яндекс.Диск, Canva, Trello, Movavi Video Editor;

– создание акцента на формирование предпринимательского мышления с помощью анализа кейсов EdTech-компаний, геймификацию и симуляции, что учит гибкости, расчету рисков и нахождению нестандартных решений;

– создание атмосферы, где ценятся инициатива и опыт неудачи. Организация онлайн-менторства с практиками из сферы образования и бизнеса для консультаций и обратной связи.

Данные педагогические условия позволят создать полигон для апробации идей, где через практику, рефлексию и работу в команде будущие педагоги смогут развивать предпринимательские компетенции. Таким образом, использование этих методов и педагогических условий в комплексе способствует не только формированию предпринимательских навыков, но и общему профессиональному росту педагогов, их готовности к работе в современных цифровых условиях.

Формирование предпринимательских компетенций у будущих педагогов требует системной интеграции когнитивных и личностных компонентов через практико-ориентированные методы (бизнес-проекты, стажировки, акселераторы), рефлексию и сетевое взаимодействие, что в итоге развивает инициативность, проектное мышление и готовность к инновационной профессиональной деятельности в условиях рыночной среды.

#### Список литературы

1. Бузни В.А. Цифровизация высшего образования: вызовы, тенденции и трансформационный потенциал / В.А. Бузни, Э.И. Койкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №79-1. – С. 78–80. EDN BREVTW
2. Волошин Р.О. Сущность и содержание понятия «предпринимательская компетенция» в школьной педагогике / Р.О. Волошин // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14. №2-1. – С. 138–145. EDN NWZSIR
3. Куликова С.С. Педагогическое управление в цифровой образовательной среде: вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов / С.С. Куликова, О.В. Яковлева // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. №2. – С. 48–83. DOI 10.17853/1994-5639-2022-2-48-83. EDN QRZQJO
4. Нечай А.А. Формирование цифровых компетенций педагога-магистра для работы в современном образовательном пространстве / А.А. Нечай // Пространство педагогических исследований. – 2025. – Т. 2. №1. – С. 41–52. DOI 10.23859/3034-1760.2025.14.12.004. EDN ZOSHAK

*Кибка Евгения Михайловна*  
магистрант

*Сажина Наталья Михайловна*

д-р пед. наук, профессор,  
заместитель декана, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

**Аннотация:** в статье представлен анализ теоретических аспектов использования цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) при обучении историческим дисциплинам в высшей школе. Дается определение ЦОР и их классификация, рассматриваются цели и задачи внедрения электронных образовательных средств. Обосновываются преимущества их применения: повышение мотивации студентов, улучшение усвоения исторических знаний, развитие критического мышления и навыков самостоятельного поиска информации. Приводятся примеры ЦОР (интерактивные карты, мультимедийные презентации, виртуальные экскурсии, онлайн-тесты и др.) и результаты исследований их эффективности в историческом образовании. Рассматриваются также факторы успешного внедрения ЦОР (компетенции преподавателя, техническая поддержка).

**Ключевые слова:** цифровые образовательные ресурсы, исторические дисциплины, высшее образование, электронное обучение, образовательные технологии.

#### Введение.

В современных условиях глобальной цифровизации все сферы жизни, включая образование, активно внедряют информационные технологии. Историческая наука и обучение истории не стали исключением. Оцифровка фондов музеев и архивов, виртуальные экскурсии по историческим памятникам, доступность электронных исторических источников и мультимедийная популяризация истории расширяют возможности педагогов и студентов. В мае 2024 г. Президент России утвердил государственную политику исторического просвещения, подчеркивающую опору на научно обоснованные знания и

традиционные ценности. Это накладывает ответственность на систему высшего образования – подготовить специалистов, способных эффективно использовать современные средства обучения. В частности, необходимо выработать методические основы применения цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в преподавании истории, сочетая традиционные методы с новыми технологиями.

Цифровые образовательные ресурсы рассматриваются как составная часть педагогической технологии, направленной на повышение качества учебного процесса. В данной работе теоретически обосновывается роль ЦОР в историческом образовании: даются определения и классификации, выделяются дидактические задачи их применения и исследуются их потенциальные преимущества и ограничения.

*Определение и классификация цифровых образовательных ресурсов.*

Цифровыми образовательными ресурсами обычно называют любые учебные материалы и инструменты, представленные в электронной (цифровой) форме, предназначенные для использования в процессе обучения. Так, по формулировке Золотовой, «Цифровые образовательные ресурсы – это современные средства обучения, представленные в электронном формате, применение которых направлено на повышение эффективности образовательного процесса и выполнение основных задач обучения». Другие авторы уточняют, что ЦОР представляют собой содержательно обособленные объекты с дидактической функцией (Авалев) или любой цифровой контент образовательного характера (Григорьев). Например, Горюнова включает в понятие ЦОР «фотографии, видеофрагменты, модели, объекты виртуальной реальности, интерактивное моделирование, картографические материалы, звукозаписи, графику, тексты и иные учебные материалы».

Классификация ЦОР может проводиться по разным признакам. Часто выделяют виды ресурсов в зависимости от вида информации.

1. Текстовые ресурсы: электронные учебники, учебно-методические пособия, словари, справочники и другие документы в цифровом виде.
2. Аудиоресурсы: записи лекций, аудиокниги, подкасты и другие звуковые файлы.
3. Видеоресурсы: образовательные видеоролики, записи вебинаров и лекций, документальные фильмы.
4. Графические ресурсы: электронные таблицы, диаграммы, схемы, карты, иллюстрации.
5. Мультимедийные и интерактивные ресурсы: комбинированные (аудио+видео), симуляторы, виртуальные лаборатории, интерактивные модели, объекты дополненной реальности.

Каждый вид ЦОР выполняет особую учебную функцию: тексты передают знания, аудио и видео обогащают восприятие, графика визуализирует данные, а интерактивные объекты вовлекают студента в деятельность. Совокупное использование разных типов ЦОР позволяет разнообразить подачу исторического материала и усилить его усвоение.

*Теоретические задачи применения ЦОР.*

Включение ЦОР в учебный процесс формулирует конкретные цели и задачи, направленные на усиление эффективности обучения. По мнению Золотовой, главными целями являются развитие интеллектуального потенциала обучающихся в условиях цифровой среды и повышение эффективности процесса обучения на всех уровнях образования. Для достижения этих целей применение ЦОР преследует ряд задач, например:

- углубление содержания дисциплины и повышение мотивации студентов через привлечение наглядных и интерактивных материалов;
- активизация познавательных процессов (поиска, обработки и систематизации информации) благодаря использованию цифровых инструментов;
- развитие умений самостоятельной работы и потребности в самообразовании: обучение поиску знаний в ЦОС, анализу источников и критическому осмыслению материала;
- формирование коммуникативных навыков и всех видов мышления (логического, образного, критического) при работе с разнообразными цифровыми ресурсами;
- расширение межпредметных связей и интеграция знаний из смежных областей посредством ЦОР, объединяющих материалы разных форматов.

Таким образом, ЦОР выступают «надёжным помощником в непростом пути освоения дисциплины», позволяя отрабатывать умения на практике и закреплять теоретические знания. Они эффективны при промежуточном и итоговом контроле знаний, оценке домашних заданий и самоанализе, что способствует динамичному развитию учебного процесса. Важным теоретическим основанием применения ЦОР можно считать идеи конструктивизма и культурно-исторической теории, согласно которым обучение строится на активном познании и опосредуется внешними культурными средствами (символами, технологиями). Цифровые ресурсы, выступая в роли инструментов (знаков, медиаторов), расширяют рамки познавательной деятельности, вовлекая студента в создание смысла из учебного материала.

*Особенности применения ЦОР в историческом образовании.*

В преподавании истории ЦОР имеют специфическую направленность на работу с содержанием прошлых эпох. Основные примеры таких ресурсов включают: мультимедийные презентации и видеолекции по историческим темам; виртуальные экскурсии в музеи и исторические места; цифровые архивы документов и библиотек; интерактивные карты (географические, временные шкалы) и модели реконструкций событий; образовательные игры и квизы, иллюстрирующие исторические процессы.

Так, А.А. Елисеева и соавторы в эмпирическом исследовании отметили, что в современных педагогических вузах при изучении истории России активно используются интерактивные карты, мультимедийные презентации, виртуальные экскурсии, онлайн-тесты и обучающие игры. Например, интерактивная карта позволяет студентам «увидеть» изменения границ государств или маршруты походов, а виртуальная экскурсия даёт ощущение присутствия в историческом пространстве. В Беларуси И.В. Красинский на курсах подготовки абитуриентов интегрировал онлайн-платформы (Stepik), мессенджеры (Telegram) и видеохостинг (YouTube) с интерактивными картами, тестами и видеоматериалами. Комбинация традиционных лекций с такими ресурсами позволила значительно повысить вовлечённость студентов и стимулировать развитие у них критического мышления.

Раннее исследование Н.Л. Зыковой показывало, что дистанционное обучение историческим дисциплинам активно использует сетевые технологии: электронную почту, рассылки, электронные конференции и онлайн-базы данных. Так, электронная почта и форумы позволяли распределённым группам студентов совместно выполнять учебные проекты независимо от местонахождения. Рассылки и чаты информировали об научных мероприятиях и раздавали методические материалы, а виртуальные конференции объединяли участников из разных регионов для обсуждения исторических проблем. Эти технологии создавали «распределённые» учебные сообщества и превращали историческую информатику в интерактивную среду обучения.

В целом преимуществами применения ЦОР в историческом образовании многогранны. Они делают учёбу наглядной и разнообразной, задействуют различные каналы восприятия (зрительный, слуховой), что повышает эффективность усвоения информации. Цифровые ресурсы дают студентам возможность самостоятельно искать и анализировать источники, что развивает навыки исследователя. Кроме того, ЦОР облегчают обновление контента в соответствии с современными научными данными: поправки в исторических взглядах можно оперативно отражать в электронных учебниках и презентациях.

#### *Практические результаты и педагогические эффекты.*

Эмпирические исследования подтверждают положительное влияние ЦОР на образовательный процесс. Как показывает приведённое выше исследование Елисеевой и др., использование ЦОР способствует повышению интереса студентов к истории, улучшает качество усвоения знаний и развивает критическое мышление. Аналогичные выводы делает и Красинский: интеграция цифровых инструментов заметно повышает качество обучения, сочетание традиционных и цифровых методов развивает у учащихся аналитические навыки и уверенность в своих знаниях.

Конкретно, современные электронные викторины с немедленной обратной связью помогают учащимся не только проверить себя, но и восполнить пробелы в знаниях. Например, в курсе истории Беларуси тесты сопровождаются пояснениями правильных ответов, что «помогает слушателям не только оценить свои знания, но и восполнить пробелы. Викторины стимулируют познавательный интерес». Разделы с вопросами для дискуссии по итогам лекций позволяют студентам аргументировать собственную позицию и развивать умение критически анализировать события.

Видеоматериалы и инфографика также оказывают сильный образовательный эффект. Красинский отмечает, что видеоролики с реконструкциями битв, картами движения войск и пояснениями причинно-следственных связей дают слушателям не просто знания фактов, но и понимание их значения в историческом контексте. Инфографика с динамикой государственных границ или культурных изменений наглядно демонстрирует сложные исторические процессы. В результате «визуализация позволяет зрителям лучше усвоить сложные темы».

Таким образом, применение ЦОР стимулирует у студентов самостоятельность, расширяет их кругозор и мотивирует к углублённому изучению истории. При этом цифровые каналы связи (форумы, мессенджеры) создают среду для обмена мнениями и коллективной работы, что развивает коммуникативные навыки. Все эти эффекты в совокупности формируют у студентов важные компетенции исторического мышления и подготовки к инновационным формам образования.

#### *Проблемы и условия эффективности.*

Наряду с преимуществами использование ЦОР сопряжено с определёнными трудностями. В числе факторов, влияющих на эффективность внедрения, исследователи называют уровень цифровой компетентности преподавателя, техническое оснащение и качество самих ресурсов. Недостаточная подготовленность преподавателя может привести к поверхностному применению ЦОР или техническим сбоям. Порой не хватает современной компьютерной техники или стабильного интернета, особенно в отдалённых регионах. Кроме того, сами цифровые ресурсы могут быть некачественными или недостаточно адаптированными к учебной программе.

Для преодоления этих проблем необходима системная подготовка педагогов и методическое сопровождение. Не менее важна поэтапная интеграция ЦОР: преподаватель должен уметь подобрать тип ресурса в соответствии с целью занятия и оценить его дидактическую ценность. При этом цифровизация не должна заменять традиционное обучение, а лишь обогащать его. Цифровые ресурсы – это инструмент, а не самоцель. Их задача – облегчить доступ к знаниям, повысить мотивацию и предоставить студентам новые возможности для познания.

*Заключение.*

Цифровые образовательные ресурсы занимают значимое место в современном преподавании исторических дисциплин в вузе. С теоретической точки зрения они соответствуют принципам развития личности и познавательной активности: объединяя традиционные и инновационные подходы, ЦОР способны углубить понимание исторического материала и воспитать у студентов важные компетенции. Практика показывает, что при грамотном использовании интерактивные карты, онлайн-курсы, виртуальные лаборатории и другие ЦОР повышают интерес обучающихся к истории, улучшают качество усвоения знаний и стимулируют аналитическое мышление.

Одновременно для реализации этих преимуществ необходима поддержка со стороны образовательных учреждений: обеспечение технической базы, разработка учебных материалов и повышение квалификации преподавателей. Тогда цифровые технологии смогут стать неотъемлемой частью исторического образования, помогая сохранять связь с прошлым и формировать у студентов уважительное отношение к историческому наследию.

*Список литературы*

1. Зыкова Н.Л. Преподавание исторических дисциплин в системе дистанционного обучения / Н.Л. Зыкова // Альманах современной науки и образования. – 2007. – №2. – С. 32–33. EDN PEIFCF
2. Золотова Д.Р. Цифровые образовательные ресурсы: понятие и классификация / Д.Р. Золотова // Личность и профессиональное развитие будущих специалистов: материалы Всерос. интернет-конф. – Тамбов, 2022. – С. 203–207. EDN НКРСПК
3. Елисеева А.А. Цифровые образовательные ресурсы при изучении истории России: результаты эмпирического исследования / А.А. Елисеева, Г.А. Кругликова, Е.К. Фартеев // Современный учитель – взгляд в будущее: материалы междунар. науч.-практ. форума. – Екатеринбург, 2024. – С. 45–54.
4. Красинский И.В. Опыт применения цифровых образовательных ресурсов в преподавании истории Беларуси при подготовке абитуриентов к ЦТ/ЦЭ / И.В. Красинский // Studia Humanitatis. – 2025. – №1. – С. 9–18. EDN FSAOGY

**Краснова Светлана Алексеевна**  
старший преподаватель  
ФГКВООУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина  
Краснознаменная академия связи  
им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного»  
Министерства обороны Российской Федерации  
г. Санкт-Петербург

## **ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ РОССИИ ПРИ СОКРАЩЕНИИ СРОКОВ ПОДГОТОВКИ**

***Аннотация:** автор статьи отмечает, что на современном этапе предъявляются все возрастающие требования к качеству подготовки специалистов в высших учебных заведениях, в том числе военных. В статье раскрываются особенности подготовки специалистов в условиях сокращения сроков обучения. Рассмотрены методы обучения, позволяющие сохранить качество подготовки военных специалистов в соответствии с предъявляемыми требованиями в условиях сокращения сроков обучения.*

***Ключевые слова:** высшее образование, методы обучения, мотивация обучения, военные вузы, военно-профессиональная подготовка.*

Образование имеет длительную историю своего развития. Еще в начале эволюции человек столкнулся с необходимостью передачи необходимых для выживания знаний и навыков. В последующем передача знаний трансформировалась в образовательные системы, имеющие определенную структуру и методологию.

В современном мире возрастает значимость высшего образования, так как оно играет важную роль в успешном развитии как личности, так и общества в целом. Получение высшего образования позволяет человеку стать высококвалифицированным специалистом, повышает его конкурентоспособность на рынке труда, увеличивает возможности карьерного роста и способствует увеличению уровня дохода. Высшее образование часто является для индивида социальным лифтом, позволяет достичь ему более высокого статуса в обществе. Кроме того, высшее образование способствует расширению культурного уровня человека, повышает показатели интеллектуального развития, а также формирует способности к инновациям и др.

Для общества человеческий капитал не менее важен, так как он оказывает влияние на успешное экономическое, социальное, культурное развитие общества. Повышение качества человеческого капитала, например, получение высшего образования, способствует росту развития общества.

Высшее военное образование оказывает положительное влияние на личность, общество, а также влияет на боеспособность и боеготовность страны. На сегодняшний день требования к подготовке



выпускника военных вузов возрастают. Возрастают требования к знаниям, умениям и навыкам по специальным дисциплинам и сохраняются требования по общеобразовательным дисциплинам, при этом срок обучения может сокращаться. Профессорско-преподавательский состав в сложившихся условиях должен за счет своего методического мастерства обеспечить высокий уровень профессиональной подготовки выпускника.

Сроки обучения в военных вузах варьировались в течение времени. В конце шестидесятых годов XX века военное образование перешло из ранга среднего в ранг «высшего», срок обучения увеличился с 3 лет до 4. В конце семидесятых годов XX века многие высшие военные командные училища были преобразованы в высшие командно-инженерные или инженерные с увеличением срока обучения до 5 лет.

По мнению автора, на сегодняшний день при использовании эффективной организации обучения, современных технологий и методик обучения возможно сокращение сроков подготовки высококвалифицированных специалистов с 5 лет до 4 лет.

В командных военных учебных заведениях был опыт подготовки военных связистов в течение 4 лет. При этом учебный план был составлен так, что слушатели и курсанты высших военных учебных заведений изучали не только специальные дисциплины, но и немалое количество гуманитарных дисциплин.

На сегодняшний день ряд зарубежных высших военных учебных заведений перешел с пятилетнего на четырехлетнее обучение, одним из таких вузов является военно-инженерный институт радиоэлектроники и связи Министерства обороны Республики Казахстан. Целью сокращения сроков подготовки военных связистов является оптимизация учебного процесса и повышение качества подготовки специалистов. В процессе обучения курсанты изучают специальные дисциплины и гуманитарные дисциплины такие как [1]:

- История Казахстана;
- Военная психология и педагогика;
- Религиоведение;
- Лидерство и стиль управления;
- Философия;
- Основы военного права и антикоррупционной культуры;
- Политология;
- Военная этика;
- Основы информационно-психологической безопасности;
- Основы экономической теории.

Начальник военно-инженерного института радиоэлектроники и связи (ВИИРЭС) генерал-майор Кайрат Даутов считает, что новая четырехлетняя программа обучения позволяет сконцентрировать учебный материал и повысить интенсивность подготовки.

Отечественным высшим военным вузам в современных реалиях необходимо рассмотреть возможность перехода на четырехлетнюю программу обучения, грамотно скомпоновать учебный материал и повысить интенсивность подготовки и обучения курсантов. Процесс подготовки высококвалифицированных специалистов следует сделать более адаптированным и гибким.

Необходимо помнить, что одним из основных условий успешного обучения военнослужащих является мотивация. «Мотивация обучения – это общее название для процессов, методов, средств, побуждающих учащихся к целенаправленной и, что не менее важно, к продуктивной познавательной деятельности, к активному освоению содержания образования» [2, с. 11].

Необходимо побудить военнослужащего к получению знаний, умений, навыков для успешного достижения поставленных целей в своей дальнейшей служебной деятельности. Профессорско-преподавательский состав должен понимать, что нет единого стимула для мотивации всех курсантов. Таким источником мотивации может быть: скорейшее получение диплома, повышение воинского звания и значительный рост размера денежного довольствия. Также побуждающим фактором может являться желание углубить и расширить имеющиеся знания, усовершенствовать мастерство. Мотивационным стимулом является желание курсанта соответствовать современным требованиям, предъявляемым к нему, как к военному специалисту. Поэтому в процессе обучения преподавателю необходимо изучать и формировать мотивацию обучения у каждого курсанта. Познание мотивации позволит повысить качество обучения. Изучить мотивацию можно используя методы, такие как:

- анкетирование;
- наблюдение за поведением курсантов в ходе занятий, самостоятельной подготовки и других видах деятельности;
- индивидуальная беседа и т. д.

Профессорско-преподавательскому составу необходимо грамотно подбирать, внедрять и использовать в процессе обучения наиболее эффективные методы.

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин выделяют пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучающихся нарастает, к ним относятся следующие [3, с. 63].

1. Объяснительно-иллюстративный метод.
2. Репродуктивный метод.

3. Метод проблемного изложения.
4. Частично-поисковый или эвристический метод.
5. Исследовательский метод.

Объяснительно-иллюстративный метод используется при необходимости доведения до курсанта большого объема информации. Преподаватель для лучшего усвоения материала использует устное изложение материала, показ презентации и видеоматериала, выставку основной и дополнительной литературы, практические примеры.

Репродуктивный метод наиболее эффективен при проведении практических занятий. Профессорско-преподавательскому составу необходимо разработать методические рекомендации по выполнению практических работ, в которых четко изложен алгоритм выполнения задания, дана подробная инструкция по его выполнению. Представлены примеры, где дано не только условие задачи, но и приведен разбор ее решения. Также даны задачи для самостоятельного решения, которые курсанты выполняют по образцу, тем самым у них формируются не только умение, но и навык.

Метод проблемного изложения может применяться на различных видах занятий. Преподаватель-координатор не дает готовый материал курсантам, а ставит перед ними проблему и активизируя мыслительную деятельность курсантов ведет их к ее решению.

При использовании частично-поискового или эвристического метода преподаватель часть материала предлагает в готовом виде, а часть нового материала курсанты должны найти самостоятельно при помощи различных средств поиска.

Исследовательский метод: преподаватель ставит перед курсантами проблему, проводит краткий инструктаж; курсанты самостоятельно изучают рекомендованные учебные материалы, осуществляют необходимые действия поискового вида и при необходимости осуществляют наблюдения и измерения. Для качественной подготовки высококвалифицированных специалистов необходимо грамотно подбирать, комбинировать и использовать методы обучения.

Вместе с тем, в ближайшие годы планируется повысить эффективность работы Министерства обороны РФ с помощью бережливого управления. Необходимо использовать принципы и методы бережливого управления в высших военных учебных заведениях при подготовке высококвалифицированных специалистов, это позволит повысить качество подготовки военных специалистов, оптимизировать подготовку, сократить затраты и время подготовки.

Повысить качество подготовки военных специалистов поможет реализация проекта «Военное образование – на службе Отечеству», задачами которого является адаптация военного образования к современным требованиям ведения боевых действий, развитие материально-технической базы и создание условий для непрерывного профессионального роста военнослужащих.

В заключение следует отметить, что при выполнении приведенных выше мероприятий возможно сокращение срока обучения в высших военно-учебных заведениях без потери качества подготовки специалиста.

#### *Список литературы*

1. Кафедра социально-гуманитарных дисциплин // Военно-инженерный институт радиоэлектроники и связи Министерства обороны Республики Казахстан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://viires.edu.kz/ru/education/976-kafedra\\_sotsialno-gumanitarnykh\\_disciplin/](https://viires.edu.kz/ru/education/976-kafedra_sotsialno-gumanitarnykh_disciplin/) (дата обращения: 23.11.2025).
2. Раимбаев Б.Б. Мотивация учения: основы организации образовательной организацией психолого-педагогического просвещения родителей: учебно-метод. пособие / Б.Б. Раимбаев, Ю.Г. Маковецкая; под ред. А.В. Ильиной. – Челябинск: ЧИППК-РО, 2019. – 56 с. EDN MGCDFR
3. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов: учеб. пособие / Л.Д. Столяренко, М.А. Гулиева, Р.Х. Ганиева. – 3-е изд. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 510 с. EDN SOABON

*Кузнецова Софья Михайловна*  
воспитатель

*Шакотько Виктория Игоревна*  
воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад №115»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР С МИНИ-РОБОТОМ «УМНАЯ ПЧЕЛКА» В ОЗНАКОМЛЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

***Аннотация:** в статье рассматриваются актуальные вопросы модернизации образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях посредством внедрения STEAM-технологий. Обосновывается эффективность использования мини-робота «Умная пчелка» (Bee-Bot) как инновационного инструмента для повышения интереса дошкольников к художественной литературе. Описывается методика организации интерактивных игр и заданий с роботом, интегрированных в процесс ознакомления с литературными произведениями.*

***Ключевые слова:** интерактивные игры, образовательная робототехника, STEAM-технологии, формирование читательского интереса, игровые технологии, развитие познавательных способностей.*

В современной образовательной практике все большее место занимает интеграция технологий в педагогический процесс дошкольных организаций. Это обусловлено как стремительным развитием информационного общества, так и особенностями нового поколения детей, для которых технологии являются естественной средой. В связи с этим перед дошкольной педагогикой стоит актуальная задача – найти технологические инструменты, которые не только мотивируют детей к обучению, но и решают конкретные образовательные задачи, в частности, сложную и многогранную задачу приобщения к художественной литературе.

Снижение интереса к чтению у современных детей требует от педагогов поиска инновационных, увлекательных форм работы с книгой [3]. Одним из эффективных решений в нашей практике стало использование в образовательной деятельности мини-робота «Умная пчелка» (Bee-Bot). Этот инструмент обладает значительным потенциалом для интеграции в область речевого и литературного развития дошкольников.

Например, после прочтения сказки «Колобок» мы предлагаем детям «провести» Пчелку по полю, минуя встречи с героями в правильной последовательности. Дети не просто вспоминают сюжет, а активно «проживают» его, составляя маршрут.

Приобщение детей к художественной литературе занимает важнейшее место в формировании богатого внутреннего мира ребенка. Однако, как показывает практика, дети все реже обращаются к содержательной книге, предпочитая ей визуальные, зачастую не требующие глубокого осмысления, форматы [2].

В решении этой проблемы главная роль принадлежит игре. Интерактивная дидактическая игра становится тем средством, которое позволяет естественным для ребенка образом прикоснуться к миру литературы. Использование интерактивных средств, в том числе программируемых роботов, соответствует требованиям ФГОС ДО, который относит ИКТ к средствам обучения и воспитания [1].

Педагогический потенциал «Умной пчелки» в литературном развитии:

- развитие логического и алгоритмического мышления: составление маршрута по сюжету сказки требует от ребенка структурирования деятельности и планирования последовательности действий [1; 3];
- формирование пространственных представлений: ориентация на плоскости является фундаментом для последующего освоения пространства книги и сюжетных линий [2];
- стимулирование речевой активности: в процессе игры дети активно используют пространственные понятия, обсуждают маршрут и сюжет, что обогащает словарный запас и стимулирует коммуникацию [4].

При работе со сказкой «Теремок» дети, программируя робота, должны были не только привести его к теремку, но и озвучить реплику каждого героя, когда Пчелка останавливалась на соответствующей картинке. Это оживило игру и активизировало речевую деятельность.

Работа с роботом по ознакомлению дошкольников с художественной литературой организуется поэтапно.

1. Ориентировочный этап: дети знакомятся с роботом, его возможностями и основными командами. На этом этапе используется базовый коврик, разделенный на сектора [5].
2. Этап программирования по образцу и схемам: педагог предлагает детям готовые карты-схемы с маршрутами, связанными с сюжетом знакомой сказки. Дети «читают» схему и программируют робота.
3. Этап творческого программирования и моделирования: дети самостоятельно или в группе создают собственные маршруты и сюжеты по мотивам литературных произведений [6].

На творческом этапе по мотивам сказки «Репка» воспитанники старшей группы самостоятельно создали коврик с полем и героями. Самым сложным и увлекательным для них было запрограммировать Пчелку так, чтобы она «помогала» тянуть репку, выстроив всех героев в нужной последовательности.

Ключевой идеей является интеграция робота в сюжет. Для этого мы используем специальные тематические коврики, созданные самостоятельно. Например, на прозрачный базовый коврик подкладываются иллюстрации и схемы, отражающие сюжет сказки.

Опыт использования мини-робота «Умная пчелка» позволяет не только отметить положительные результаты, но и понять механизмы его влияния на литературное развитие детей.

Ключевые эффекты технологии.

1. Чтение становится активной деятельностью: книга превращается в сценарий для собственной игры детей. Это качественно меняет их интерес: они начинают воспринимать литературу не как пассивное слушание, а как основу для творчества.

2. Глубокое погружение в текст: дети возвращаются к прочитанному, чтобы точно выстроить маршрут для робота. Например, при работе со сказкой «Гуси-лебеди» они задают уточняющие вопросы: «Что было сначала – речка или яблонька?», «Сколько шагов от печки до избушки?». Это учит их анализировать последовательность событий и внимательно работать с текстом.

3. Осмысленная работа с иллюстрациями: иллюстрации становятся картами для прокладывания маршрута. Дети учатся «читать» их, находят стартовую позицию, финиш и препятствия. Например, в книге «Кто сказал «мяу»?» В. Сутеева ребенок проводит Пчелку-щенка по картинке, минуя лужи и кусты, чтобы встретить каждого персонажа.

4. Формирование универсальных умений:

– коммуникативные навыки: совместное создание маршрута по сказке (например, «Под грибом») требует умения договариваться, аргументировать свою позицию и приходиться к согласию. Дети учатся продуктивному взаимодействию;

– алгоритмическое мышление: ребенок последовательно преобразует художественный текст в практический алгоритм. Этот процесс развивает логическое и абстрактное мышление;

– изменение роли ребенка: технология превращает ребенка из пассивного слушателя в активного создателя: режиссера, сценариста и исполнителя. Например, при инсценировке «Путаницы» К. Чуковского дети сами придумывали маршруты для персонажей. Это формирует личностное, эмоциональное отношение к книге.

«Умная пчелка» доказала свою эффективность как педагогический инструмент, соответствующий ФГОС ДО. Она создает среду, где естественно объединяются игровая, речевая, познавательная и исследовательская деятельность.

Перспективы нашей работы видятся в: создании тематических ковриков по народным и авторским произведениям; разработке картотеки заданий разного уровня сложности; подготовке сценариев проектной деятельности, где работа с роботом становится итогом знакомства с литературным произведением.

Такой подход позволит распространить успешный опыт и целенаправленно формировать у дошкольников глубокий и осмысленный интерес к художественной литературе.

#### **Список литературы**

1. Воронина Л.В. Развитие логического мышления дошкольников с помощью программируемого мини-робота Bee-Bot / Л.В. Воронина, Н.В. Тарасова // Дошкольная педагогика. – 2020. – №5 (152). – С. 34–37.

2. Иванова Е.В. Использование образовательной робототехники в формировании элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста / Е.В. Иванова, С.М. Петрова // Современное дошкольное образование. – 2019. – №4 (92). – С. 44–51.

3. Кузнецова М.Н. Bee-Bot как средство развития алгоритмического мышления детей 5–6 лет / М.Н. Кузнецова // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2021. – Т. 2. №5. – С. 112–115.

4. Смирнова Т.А. Возможности использования мини-роботов в инклюзивном образовании дошкольников / Т.А. Смирнова // Специальное образование. – 2022. – №1. – С. 78–84.

5. Освоение мини-робота «Bee-bot» или «Умная пчелка» // Твой садик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://585schev.tvoysadik.ru/site/pub?id=234> (дата обращения: 21.11.2025).

6. Чариева Л.М. Использование мини-робота «Умная пчела» в работе с детьми старшего дошкольного возраста для развития логического мышления / Л.М. Чариева // Молодой ученый. – 2021. – № 47 (389). – С. 440–442 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/389/85722> (дата обращения: 21.11.2025). – EDN ZDUBOT

**Куренная Елена Викторовна**

канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

**Тимошенко Екатерина Валерьевна**

преподаватель  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

**Мионов Леонид Валерьевич**

преподаватель  
ЧПОУ «Колледж права, экономики и управления»  
аспирант ФППК  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151797

## РАЗВИТИЕ КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ВУЗЕ: СТРУКТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов через развитие самообразовательной деятельности. Рассматриваются структурные компоненты самообразования и педагогические условия реализации модели. Определяется ключевая роль специалиста в обеспечении психологического благополучия субъектов образовательной среды.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, самообразовательная деятельность, педагоги-психологи, модель формирования, высшее образование, образовательная среда.

Современная система высшего образования регламентирует подготовку бакалавров в области психолого-педагогического образования через Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО) и профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [1; 2].

В соответствии с этими документами, выпускники программы бакалавриата подготовлены к работе в таких ключевых сферах, как образование и наука (на всех уровнях – от дошкольного до высшего и дополнительного образования), а также социальное обслуживание.

В рамках данных направлений профессиональными задачами выпускника являются:

- педагогические;
- проектные;
- методические;
- организационно-управленческие;
- культурно-просветительские;
- задачи по психолого-педагогическому сопровождению детей и взрослых.

Содержательное наполнение данной профессиональной роли точно охарактеризовал Б.М. Бим-Бад, определяя педагога-психолога как специалиста, ответственного за развитие и сохранение психического и соматического здоровья, а также за социальное благополучие учащихся [5].

На наш взгляд, вопросы, освещаемые в нашей статье, являются достаточно актуальными и обусловлены необходимостью анализа теоретических основ формирования профессионально важных качеств (ПВК) будущих педагогов-психологов в рамках высшего образования. Современные требования, предъявляемые к подготовке таких специалистов, выдвигают на первый план необходимость формирования целостной профессиональной компетентности, включающей не только систему знаний и умений, но и способность к рефлексии и оптимальному использованию личностных ресурсов. Особую значимость приобретает развитие самообразовательной деятельности как системообразующего элемента профессионального становления.

Качественное образование, будучи одной из приоритетных государственных задач, играет решающую роль в формировании специалиста нового типа. Такой специалист отличается не только профессиональным мастерством, но и гибкостью, инициативностью и устойчивой мотивацией к личностному и профессиональному росту [3; 4].

Теоретико-методологическую основу проблемы организации учебной и учебно-профессиональной деятельности заложили труды отечественных (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) и зарубежных (Ж.Ж. Руссо, Дж. Дьюи, У. Эшби и др.) ученых.

В современной научной парадигме учебно-профессиональная деятельность рассматривается в двух аспектах, таких как:

- процесс трансляции знаний, умений и навыков от преподавателя к обучающемуся;
- активная самостоятельная работа студента, направленная на развитие мышления, коммуникативных и организационных способностей.

При этом студент выступает субъектом развития, которое осуществляется через выполнение специально организованных учебных действий. Ключевой задачей в организации этого процесса становится идентификация индивидуально-личностных качеств, детерминирующих успех в будущей профессии.

Исследованием психологической структуры профессиональной деятельности занимались как отечественные (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, В.Н. Мясищев и др.), так и зарубежные (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.) психологи.

На основе критерия практического применения (И.А. Зимняя, А.В. Кирьякова, В.А. Ядов) качества профессионала можно классифицировать на три уровня:

- первый уровень включает предметные знания, умения и навыки (ЗУНы), непосредственно связанные с профессией. Эти качества проявляются при планировании и выполнении конкретных операций;
- второй уровень составляют универсальные качества, не зависящие от специфики профессии. Они также соотносятся с определенными этапами деятельности, но носят надпрофессиональный характер;

– третий уровень, выделяемый в рамках деятельностного подхода, образуют комплексные личностные образования, которые определяют успешность профессиональной деятельности в целом. Их влияние распространяется не только на саму деятельность, но и интегрируется в жизнедеятельность личности. Эти качества являются системообразующими и воздействуют на все аспекты работы.

Соотношение описанных качеств и компонентов психологической структуры деятельности можно представить схематично, что было сделано в рамках таблицы 1.

Таблица 1

Соотношение уровней профессиональных качеств и компонентов психологической структуры деятельности будущего педагога-психолога

<i>Уровень качеств профессионала</i>	<i>Соответствующий компонент психологической структуры деятельности</i>	<i>Конкретные проявления в деятельности педагога-психолога</i>
Предметные ЗУНы	Владение предметным инструментарием и способность выполнять узкопрофессиональные операции	– владение методами психолого-педагогической диагностики – навыки проведения коррекционно-развивающих занятий – умение составлять психологические заключения и рекомендации
Универсальные (надпрофессиональные) качества	Способность гибко использовать универсальные качества для проектирования и реализации процесса деятельности	– коммуникативная компетентность и навыки активного слушания – критическое мышление и способность к рефлексии – умение ставить цели и планировать этапы психолого-педагогического сопровождения
Комплексные личностные образования	Слияние личностных характеристик с профессиональной ролью, формирование целостной профессиональной ориентации	– сформированная профессиональная идентичность – осознание ценности и смысла профессии – устойчивая профессиональная самооценка и индивидуальный стиль саморегуляции – готовность к непрерывному самообразованию и личностному росту

В результате анализа исследований психологических особенностей деятельности педагога-психолога (А.А. Деркач, И.В. Дубровина, Н.В. Кузьмина и др.) можно сформулировать базовый перечень качеств, охватывающих все аспекты профессиональной деятельности:

- профессиональная идентичность;
- профессиональные представления;
- профессиональный интерес;
- индивидуальный стиль саморегуляции;
- профессиональная самооценка.

Их формирование, как показывают исследования (З.М. Гиниятова, А.А. Гречко, Е.И. Огарева и др.), начинается именно в процессе учебной деятельности в рамках профессиональной подготовки. Также можно отметить, что структурно-функциональная модель самообразования, необходимого при получении данной профессии, включает три взаимосвязанных компонента:

- когнитивный компонент – уровень развития познавательной сферы, способность к экстраполяции знаний и их применению в профессиональных ситуациях;
- деятельностный компонент – система потребностей и мотивов самообразования, методы и средства формирования компетентности (работа с литературой, разработка учебных материалов, подготовка докладов);
- ценностный компонент – осознание значимости профессиональной деятельности и личной ответственности за достижение высокого уровня квалификации.

«Профессиональная подготовка педагогов-психологов на этапе обучения в вузе включает не только усвоение научных знаний и развитие профессиональных компетенций, но и формирование личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Эффективность становления профессиональной направленности во многом определяется ее местом в общей структуре личности, наличием устойчивых мотивов, профессиональных потребностей и ценностных установок. Важными аспектами являются осознанность выбора профессии, четкость профессиональных представлений и намерений, а также их обоснованность» [11].

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам, профессиональная компетенция бакалавров в области психолого-педагогического образования определяется как способность каждого педагога разрешать профессиональные трудности и проблемные ситуации, связанные с организацией учебной деятельности обучающихся. Она формируется на основе интеграции теоретических знаний, практического педагогического опыта и личностных ресурсов, ориентированных на достижение целевых установок образовательной программы.

Ключевым проявлением профессиональной компетенции, на наш взгляд, может выступать умение проектировать и реализовывать образовательный процесс с учётом индивидуальных потребностей учащихся, данных психолого-педагогической диагностики, а также задач профилактики и коррекции трудностей в обучении и социализации, если такие могут возникать в образовательном пространстве.

«Современная образовательная парадигма ориентирована на реализацию целостного подхода к формированию личности, интегрирующего три взаимосвязанных компонента: образовательный, воспитательный и развивающий. Каждый из них выполняет специфическую функцию, обеспечивая не только усвоение предметных знаний, но и подготовку учащихся к активной жизнедеятельности в условиях динамично трансформирующегося социума» [12].

Таким образом, профессиональный портрет педагога-психолога представляет собой синтез требований нормативных документов и гуманистической направленности его деятельности, нацеленной на комплексное обеспечение благоприятных условий для развития личности в образовательной среде. «Возникает необходимость в формировании качеств личности, направленных на развитие самостоятельности, ответственности, уверенности в себе, умения принимать решения в нестандартных ситуациях, саморегуляции мышления и поведения» [13].

Проведённый анализ литературы и собственного педагогического опыта позволил установить, что профессиональная компетенция представляет собой интегративное личностное образование, включающее совокупность психолого-педагогических знаний, технологически обоснованных способов организации обучения и выраженную мотивацию к профессиональному саморазвитию.

В структуре профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования выделены три взаимосвязанных компонента: мотивационно-потребностный, когнитивный и деятельностный.

Современная модернизация высшего образования направлена на создание условий и внедрение образовательных технологий, обеспечивающих подготовку педагогов, способных на практике достигать образовательные результаты, соответствующие требованиям ФГОС.

В соответствии со всем вышесказанным можно сказать, что подготовка будущего педагога-психолога – это сложный процесс, который требует значительных усилий, включающих в себя проработку мотивационных, когнитивных и профессиональных компетенций.

#### **Список литературы**

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/60fe09c87fb91e8dc7f6b7bd271f0a70597bdd28/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/60fe09c87fb91e8dc7f6b7bd271f0a70597bdd28/) (дата обращения: 18.11.2025).
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. №514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/71166760/?ysclid=mi4p42vnxh524965995> (дата обращения: 18.11.2025).
3. Распоряжение Правительства РФ от 06.10.2021 №2816-р (ред. от 06.10.2025) «Об утверждении перечня инициатив социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_397326/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_397326/) (дата обращения: 18.11.2025).

4. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года» (разработан Минэкономразвития России). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_144190/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/) (дата обращения: 18.11.2025).
5. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: курс лекций / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 208 с. EDN VRQGXH
6. Шер М.Л. Информационно-коммуникационные технологии обучения как средство повышения эффективности и качества образования / М.Л. Шер, Л.В. Миронов // Трансформация смыслов образования в условиях цифровизации общества: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. 2020. – С. 229–234. – EDN RKYYUA
7. Шер М.Л. Информационные технологии в образовании: современные подходы, организационные и педагогические требования, средство развития мотивации учебной деятельности / М.Л. Шер, Л.В. Миронов // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения. – Чебоксары, 2024. – С. 94–100. – DOI 10.31483/r-110578. – EDN JLPYIZ
8. Шер М.Л. Социально-экономические процессы и их влияние на безопасное поведение обучающихся в цифровой образовательной среде профессионального образования / М.Л. Шер, Т.В. Юрченко // Экономическое развитие России: вызовы и возможности в меняющемся мире: материалы Международной научно-практической конференции / Кубанский государственный университет. – 2023. – С. 239–245. – EDN RPQGLM
9. Формирование профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов: материалы IV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012003299> (дата обращения: 14.11.2025).
10. Формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования в соответствии с ФГОС / П.Э. Шендерей, И.В. Груздова, Е.Э. Шендерей [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2021. – №8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obshcheprofessionalnyh-i-professionalnyh-kompetentsiy-bakalavrov-psihologo-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-sootvetstvii> (дата обращения: 10.11.2025). – EDN MTZUNW
11. Шер М.Л. Вопросы профессионального становления будущих педагогов-психологов в процессе обучения / М.Л. Шер, С.В. Белоцерковская // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 14 февраля 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 177–181. – DOI 10.31483/r-126277. – EDN RDZURN.
12. Шер М.Л. Образовательные технологии XXI века как средство повышения мотивации к обучению у студентов / М.Л. Шер, Л.В. Миронов, А.А. Тоцкая // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 14 февраля 2025 года). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 85–89. – DOI 10.31483/r-126589. – EDN NWDJIN.
13. Шер М.Л. Метакогнитивные навыки в образовании: ключевые аспекты, педагогические условия формирования / М.Л. Шер, Л.В. Миронов // Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии: материалы Международной научно-практической конференции (Краснодар, 28 ноября 2024 года). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 123–126. – DOI 10.31483/r-114889. – EDN FKYYEN.
14. Шер М.Л. Педагогическая медиация как средство предупреждения деструкции в цифровом пространстве у будущих педагогов / М.Л. Шер, Т.В. Юрченко // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – №1 (136). – С. 89–99. – DOI 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_89. – EDN MYSHTA.
15. Sazhina N.M., Sher M.L., Mironov L.V. Educational quality: requirements and approaches to the quality of modern education // Мир педагогики и психологии. – 2019. – №6 (35). – С. 57–66. – EDN DLQKTK
16. Grebennikova V.M., Sher M.L., Mironov L.V. Digital education as the necessity for modern social development // Мир педагогики и психологии. – 2019. – №4 (33). – С. 116–123. – EDN KOOEKO
17. Sher M.L., Sazhina H.M. Modern technologies, methods and approaches in the educational process. // Colloquium-journal. – 2018. – №12–3 (23). – С. 47–50. – EDN YOXWIP



DOI 10.31483/r-152343

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ВСЕРОССИЙСКИХ ПРОВЕРОЧНЫХ РАБОТ В 10 КЛАССЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

**Аннотация:** в 2025 году возобновилось проведение всероссийских проверочных работ в 10 классах (ВПР 10). Постановлением Правительства РФ №556 от 30.04.2024 года закрепляется статус ВПР как мероприятия по оценке качества образования. Согласно постановлению [1] проверочные работы «проводятся в целях осуществления мониторинга уровня и качества подготовки обучающихся в соответствии с федеральными государственными стандартами и федеральными основными общеобразовательными программами». При этом сама структура ФГОС и ФООП подчёркивает ключевую роль универсальных учебных действий (УУД), в первую очередь познавательных и регулятивных, как неотъемлемого компонента образовательных результатов. Однако сложившаяся традиционная интерпретация результатов на основе среднего балла и доли отметок не позволяет диагностировать сформированность УУД. В статье представлен разбор трех кейсов с углубленной интерпретацией результатов ВПР: (1) использование критерия орфографического самоконтроля (К4 в задании 10) как индикатора регулятивного действия контроля; (2) выявление когнитивного разрыва через дисбаланс выполнения заданий №1 и №9, требующих различного уровня анализа лексики; (3) применение коэффициента вариации и соотношения моды и среднего балла для диагностики однородности образовательной среды класса. В каждом кейсе показано, как расширенная статистическая интерпретация результатов ВПР позволяет учителю перейти от репродуктивной «подготовки к ВПР» к целенаправленному формированию УУД.

**Ключевые слова:** всероссийские проверочные работы, ВПР 10, универсальные учебные действия, регулятивные УУД, познавательные УУД, педагогическая диагностика, коэффициент вариации, интерпретация результатов оценки качества образования.

В 2025 году всероссийские проверочные работы впервые с 2017 года были проведены в 10 классах. Это событие не является нововведением или возвращением к старому. Оно отражает государственную политику. Постановление Правительства РФ от 30.04.2024 №556 «Об утверждении перечня мероприятий по оценке качества образования и Правил проведения мероприятий по оценке качества образования» закрепляет статус всероссийских проверочных работ как официального инструмента оценки качества образования с целью осуществления мониторинга уровня и качества подготовки обучающихся в соответствии с федеральными государственными стандартами и федеральными основными общеобразовательными программами. При этом диагностика качества подготовки обучающихся не может ограничиваться только проверкой предметных знаний. Она должна включать оценку способности ученика планировать, рефлексировать, анализировать и аргументировать, то есть действовать за пределами шаблонных алгоритмов. Как отмечают Асмолов А.Г. и соавторы, универсальные учебные действия «составляют инвариантную основу образовательного и воспитательного процесса» и «создают возможность самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений на основе формирования компетенции умения учиться» [2]. На данный момент на уровне образовательной практики преобладает традиционная модель анализа результатов ВПР. Все внимание сосредоточено на усредненных показателях: средний балл, доля «двоек» и «пятерок». Такой подход удобен для отчетности, но не позволяет учителю, например:

- выяснить, почему ученик не может применить знакомые ему правила в собственном тексте;
- установить, почему ученик уверенно работает со словами в прямом значении, но теряет в контексте;
- понять, почему в одном классе все примерно одинаковые, а в другом часть учеников движется вперед, а остальные отстают все сильнее.

Ответы на описанные выше «почему» могут быть получены из анализа результатов ВПР при условии, что мы расширим традиционный список показателей.

Цель данной статьи продемонстрировать, как расширенная интерпретация результатов ВПР 10 позволяет увидеть за усредненной группой индивидуальную траекторию ученика, установить состояние образовательной среды класса.

Задачи:

– показать ограниченность усреднённой интерпретации результатов ВПР 10 для диагностики познавательных и регулятивных УУД;

– предложить и обосновать расширенные диагностические индикаторы на основе анализа: критерия орфографического самоконтроля как маркера регулятивного действия контроля, дисбаланса в выполнении заданий на разные уровни лексического анализа как индикатора когнитивного разрыва, соотношения моды, среднего балла и коэффициента вариации как характеристик однородности образовательной среды;

– продемонстрировать, как углублённая интерпретация результатов ВПР может быть транслирована в конкретные педагогические практики, направленные на формирование УУД, а не на тренировку к тесту.

Работа ВПР по русскому языку в 10 классе содержит 10 заданий базового уровня.

Практические кейсы углубленной интерпретации результатов ВПР 10.

Кейс 1. Задание №10 К4. Диагностика регулятивного контура.

В задании №10 требуется написать связное высказывание по прочитанному тексту. Оценивается задание по четырём критериям. Но наибольший интерес представляет критерий 4 (К4): «Соблюдение орфографических, пунктуационных и грамматических норм». Критерий проверяет владеет ли ученик регулятивным действием самоконтроля. Согласно классификации [2], регулятивные УУД включают контроль «в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона». В условиях свободного высказывания эталоном выступает система орфографических, пунктуационных и грамматических норм, а отклонения выявляются только при наличии у ученика привычки к сличению, то есть к регулятивному контуру «написал – остановился – проверил – исправил».

В школе А 47% учеников выполнили правильно К4.

Посмотрим глубже. В этой же школе: 89% учащихся справились с заданием №6 (орфография корня/приставки), 85% – с №7 К1 (грамматическая основа),

Таким образом, низкий процент выполнения К4 в задании 10 – это не пробел в знаниях, это разрыв в регулятивном контуре.

Когда ученик работает с чужим предложением, он применяет познавательное действие: анализ – правило – ответ. При работе же со своим текстом требуется регулятивное действие: написал – остановился – проверил – исправил, что соответствует определению регулятивного действия «контроль» как «сличение способа действия и его результата с заданным эталоном» [2].

Диагностическая ценность К4 в том, что он не проверяет знания, а проверяет наличие привычки к самоконтролю.

Что это даёт учителю на практике? Вместо фразы «повторите правила» рекомендуется ввести на уроке фиксированный этап редактирования по алгоритму: «черновик мысли» – «черновик с пометками: где я проверил?» – «чистовик после коррекции». Использовать чек-листы самоконтроля не как формальность, а как алгоритм регулятивного действия.

При таком подходе работа учителя заключается не просто в «подготовке к ВПР», а в формировании одного из четырёх базовых регулятивных УУД, контроля, без которого невозможна самостоятельная учебная деятельность в вузе.

Кейс 2. Где возникает когнитивный разрыв?

Рассмотрим процент выполнения заданий 1 и 9 в ВПР по русскому языку в 10 классе. Оба задания проверяют лексический анализ слова, но в задании №1 требуется подобрать синоним («неброский» – «непритязательный») с опорой на прямое значение в контексте, а в задании №9 – выбор верного значения многозначного слова («буйный» не «агрессивный», а «пышный, обильный»), что требует отсечения ложной ассоциации и проверки по признаку.

Разница в выполнении характеризует уровень сформированности познавательного действия анализа по существенному признаку. К числу ключевых познавательных логических действий [2] относят «анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных)» и «выдвижение гипотез, их обоснование и доказательство». Задание №9 ВПР требует именно этого: ученик должен не просто активировать частотную ассоциацию («буйный = агрессивный»), но проверить гипотезу по признаку в контексте – то есть выполнить действие, определённое как универсальное логическое УУД.

Например, в школе А процент выполнения задания №1 составляет 90%, задания №9 – 8%. Ученики уверенно подбирают синонимы, но не могут отвергнуть неверное значение, если оно «звучит правдоподобно» (ассоциация «буйный = агрессивный» сильнее анализа текста: «буйная палитра»).

Это не пробел в лексике, а недостаток навыка проверки гипотезы, без которого невозможна работа с научными и публицистическими текстами. Ученик умеет воспринимать, но не умеет верифицировать.

Это и есть когнитивный разрыв.

Что это даёт учителю на практике? Ввести правило «проверки контекстом»: «Прежде чем выбрать ответ, подставь оба значения в предложение. Какое из них работает в этом тексте?». Трениро-

вать «отсечение ассоциаций». Специально работать с многозначными словами, где одно значение частотное, а другое – текстовое.

Тогда вновь работа учителя из «подготовки к ВПР» переходит в формирование исследовательского мышления.

Кейс 3. Что показывают мода и коэффициент вариации? Как статистика помогает диагностировать образовательную среду класса?

В школе А средний балл равен 15,3, мода 11, коэффициент вариации (CV) 19,9%. В данном случае, мода значительно ниже среднего балла. Это означает, что в классе есть значительная группа учащихся, показывающих результаты ниже общего уровня. Низкий CV (<20%) может интерпретироваться как маркер относительной однородности результатов [3], все ученики находятся в сходных условиях обучения

В школе Б средний балл равен 13,1, мода 16, CV 34,9%. Мода выше среднего балла, то есть наиболее частый результат хороший, но есть группа сильно отстающих учеников, «тянущая» среднее вниз. Высокий CV (>30%) указывает на значительную дифференциацию внутри класса [3]. Возможно, разные подходы к обучению или различная включенность в учебный процесс.

Что это дает на практике? CV показывает степень однородности/разнородности класса как учебного сообщества. Соотношение моды и среднего помогает выявить «скрытые» группы учащихся. Вместо работы с «усредненным» классом подобная статистика позволяет организовать адресную поддержку конкретных групп. Использование коэффициента вариации, сравнения моды и среднего балла позволяет диагностировать не учеников, а педагогическую систему класса.

В статье разобраны три кейса, которые демонстрируют, как за сухими процентами скрываются:

- регулятивный профиль класса;
- когнитивная карта трудностей;
- портрет типичного ученика и устойчивости педагогической системы.

Таким образом, предложенная модель интерпретации результатов

ВПР 10 позволяет выйти за пределы формального анализа показателей успеваемости и раскрыть три содержательных уровня педагогической диагностики: регулятивный профиль класса (через анализ самоконтроля в свободном высказывании), когнитивную карту типичных затруднений (через дисбаланс в выполнении заданий разного уровня сложности), характеристики образовательной среды (через статистические меры однородности результатов).

Это создаёт основу для перехода от усредненной оценки к формирующему подходу. Вместо вопроса «Какой средний балл?» в центр внимания педагога ставится вопрос «Какие универсальные учебные действия развиваются? Какие объективные данные это подтверждают?». Тем самым ВПР перестаёт восприниматься исключительно как инструмент внешнего мониторинга и приобретает потенциал внутреннего ресурса педагогической рефлексии и целенаправленного развития учащихся.

#### **Список литературы**

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 30 апреля 2024 года №556 «Об утверждении перечня мероприятий по оценке качества образования и Правил проведения мероприятий по оценке качества образования».
2. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] // Национальный психологический журнал. – 2011. – №1 (5). – С. 104–110. – EDN OJOKZH
3. Брюс П. Практическая статистика для специалистов Data Science / П. Брюс, Э. Брюс. – СПб.: БХВ-Петербург, 2018. – С. 33–35, 90–92.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. Приказом Минпросвещения России от 17.05.2023 №464, зарегистрирован Минюстом России 22.06.2023, №73822, с изм.).
5. Всероссийская проверочная работа по русскому языку. 10 класс. Спецификация и демонстрационный вариант (2025 г.). ФГБНУ «ФИПИ». – 2024. – 12 с.

Лазарева Ангелина Евгеньевна  
воспитатель

Новикова Виолетта Сергеевна  
воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребёнка –  
детский сад №199»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## ФОРМИРОВАНИЕ ТРАДИЦИЙ СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

***Аннотация:** в работе исследуется насущный вопрос развития привычки к чтению в семейном кругу. Особое внимание уделяется необходимости улучшения сотрудничества между детским садом и семьей с целью стимулирования тяги к чтению как у родителей, так и у детей дошкольного возраста. Описан и испытан проект, направленный на укрепление традиций семейного чтения. Предложены новаторские методы взаимодействия с родителями и их детьми для достижения поставленной цели.*

***Ключевые слова:** семейное чтение, семейные традиции, взаимодействие детского сада и семьи.*

Сегодняшняя семья разительно отличается от традиционной из-за кардинальной трансформации её эмоционально-психологической роли. В эпоху развитых цифровых технологий, расширения коммуникационных возможностей и многочисленных социальных связей, а также ослабления связи между поколениями, люди часто сталкиваются с серьезными эмоциональными и психологическими перегрузками.

Настоятельная необходимость комплексного изучения как в теории, так и на практике продиктована глубоким несоответствием между реально существующими нуждами семьи и её внутренним стремлением к изменению устоявшихся норм воспитания, социализации и семейных обычаев.

Изучение научных работ и статистические данные указывают на значительное снижение, а зачастую и полное исчезновение ценного потенциала традиционного семейного воспитания, который веками формировался в народной культуре.

Когда родительское понимание и исполнение своих обязанностей входит в конфликт с общепринятыми нормами и ценностями, это приводит к потере ориентиров, касающихся собственной роли и положения в обществе, что создает совершенно новые жизненные условия для человека. Внутри семьи это проявляется в разрушении традиционных моделей родительства, разногласиях между супругами, ослаблении родственных уз, изменении жизненных приоритетов и поведенческих паттернов родителей.

Для толкования понятия «традиция» более подходящей видится концепция «центральной зоны культуры», предложенная Э. Шилзом в начале 1960-х. Она описывает непоколебимый, константный базис культуры, в котором аккумулируется динамичная, подверженная переменам культурная «периферия» [2]. При обсуждении традиции необходимо акцентировать присутствие незыблемого культурного ядра, определяющего специфику социокультурных трансформаций, которые могут произойти в обществе, представляющем данную традицию. Иными словами, неизменность ядра традиции является залогом узнаваемости культуры, несмотря на внешние изменения.

По мнению С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова, традиция служит методом аккумуляции важного для общества опыта, необходимого для выживания [3]. Термин «traditio» в латинском языке обозначает процесс «передачи» или вручения ценностей в наследство [4]. Концепция «традиции» включает в себя три взаимосвязанных аспекта: поддержание, наследование и эволюцию [5]. Естественно полагать, что, адаптируясь к меняющимся социальным обстоятельствам, она выступала ключевым посредником и хранителем системы ценностей культуры воспитания детей, отражающей коллективный опыт русского народа.

Ключевое значение традиции заключается в ее способности поддерживать и транслировать общественные нормы поведения и восприятия, что способствует стабильности существования. Религиозные догмы, включая православные, регламентировали обязанности родителей по отношению к детям. Семейные обычаи и пример, подаваемый родителями, оценивались как более значимые, чем словесные наставления. Далее рассмотрим понятие семейных традиций, их разнообразие и вклад в социализацию и воспитание ребенка. Согласно определению, зафиксированному в словарях, семейные традиции – это общепринятые в семье правила, образцы поведения, привычки и мировоззрение, унаследованные от предыдущих поколений [4].

У детей в период дошкольного детства особенно отчетливо проявляется этап усвоения ценностей (согласно классификации А.В.Кирьяковой – первая фаза). В связи с этим следует подчеркнуть, что общая предрасположенность растущего ребенка к приспособлению к общепринятым правилам, обычаям и ценностям формируется задолго до возникновения у него способности критически и избирательно оценивать содержание усваиваемой культурной основы. Таким образом, этот процесс

можно охарактеризовать как своего рода «предварительный опыт», на который опирается взрослеющий человек, осваивая культурные нормы и вступая в окружающий его мир. Преодолевая различные культурные противоречия, ребенок ориентируется на это «доопытное знание» [3].

Формирование системы ценностей по отношению к отцу и матери происходит именно таким образом, включая уважение к их именам, фамилии, наследию семьи и ее истории, воплощенной в реликвиях. Семейные обычаи создают уникальную духовную среду в доме, определяемую распорядком дня, образом жизни, привычками и устоями, разделяемыми всеми членами семьи. В этих обычаях отражаются этнические корни, культурные особенности, религиозные убеждения и профессиональная деятельность членов семьи. Основой каждой традиции является определенная идея, правило или ценность, значимая для данной семьи, которая и формирует суть традиционного поведения. Воспитание ребенка в духе гуманности и сострадания способствует развитию у него не только уважительного и доброжелательного отношения к членам своей семьи, но и способности сочувствовать другим людям, животным и даже литературным персонажам. Именно в семье дети дошкольного возраста приобретают основные навыки социального взаимодействия, учатся уважать старших, учитывать их мнение и делать добро [3].

Особенно важным представляется формирование семейных традиций в период дошкольного детства, когда можно заложить основу для совместных интересов и времяпрепровождения.

В рамках изучения этого вопроса, нами, совместно со специалистом-психологом из дошкольного учреждения, была разработана анкета для родителей. Целью анкетирования было выявление и анализ существующих в семьях традиций. В опросе приняли участие 60 родителей детей дошкольного возраста, чей возраст варьировался от 27 до 40 лет. Результаты показали, что традицию семейного чтения поддерживают лишь 20% опрошенных. Большинство, 59% респондентов, указали на наличие разнообразных семейных традиций, таких как спортивные занятия, туристические поездки, выезды на природу и празднование памятных дат в кругу семьи. При этом 21% родителей признались в отсутствии каких-либо устоявшихся семейных обычаев. По нашему мнению, основной причиной такого положения дел является трансформация социокультурной среды: широкое распространение телевидения, видеоигр и компьютерных технологий, а также значительное увеличение их роли в досуге современного человека.

В рамках конкурса «Читающая мама» педагоги нашего детского сада разработали проект, направленный на укрепление семейных традиций чтения у дошкольников.

Основная задача взаимодействия педагогов с родителями в данном проекте – это оказание совместной поддержки ребенку в процессе его воспитания и обучения. В программу мероприятий включены разнообразные формы работы с родителями, такие как короткие лекции о важности и формировании семейных традиций, родительские собрания с использованием интерактивных методик, а также открытые мастер-классы, где родители вместе с детьми создают книги для семейного чтения и другие активности.

Внедрение проектных инициатив позволило переосмыслить взаимодействие дошкольного образовательного учреждения (ДОО) и семьи: произошел переход от обычной поддержки родителей в воспитании детей к формированию компетентного родительства и осознанной родительской позиции, как основы успешной адаптации ребенка в социуме. Следует подчеркнуть, что проект вызвал живой интерес у родителей, которые активно участвовали в разнообразных мероприятиях, организованных в детском саду.

Центральной идеей реализованного проекта стал диалог, понимаемый как равноправное общение между личностями и совместное приобретение знаний и навыков. В текущих условиях особенную значимость приобретает принцип открытости детского сада для родителей. Этот принцип обеспечивает родителям свободный доступ для ознакомления с деятельностью ребенка в детском саду, манерой общения воспитателя с детьми, и вовлечение в групповую жизнь в удобное для них время.

Таким образом, развитие традиций семейного чтения во взаимодействии родителей и педагогов в дошкольной образовательной среде требует систематической, последовательной работы и активной вовлеченности родителей.

#### **Список литературы**

1. Гущина Н.А. Традиции семьи как фактор социализации ребенка в дошкольном детстве / Н.А. Гущина // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3-2. – С. 53–60 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/291992> (дата обращения: 14.10.2025). EDN RVMCCZ
2. Голубь М.С. Формирование педагогической компетентности родителей как условие реализации воспитательного потенциала семьи в условиях дошкольной образовательной организации / М.С. Голубь // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14. №9А.
3. Инновационные формы взаимодействия ДОО с семьей. Родительские собрания, конференции, дискуссии, практикумы, встречи за круглым столом. ФГОС ДО. – М.: ИЛ, 2018. – 975 с.
4. Кашкаров А.П. Проблематика чтения в семье / А.П. Кашкаров // Наука и школа. – 2012. – № 5. – С. 27–29 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/287124> (дата обращения: 09.11.2025). EDN PYCZUN
5. Попова Е.И. Воспитание уважительного отношения к семейным традициям у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения / Е.И. Попова // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова. – 2014. – № 6. – С. 123–128 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/290929> (дата обращения: 07.10.2025). EDN SEARRD

*Левкина Наталья Николаевна*  
канд. экон. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Тульский государственный  
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»  
г. Тула, Тульская область

## К ВОПРОСУ О СНИЖЕНИИ КАЧЕСТВА ШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО МАТЕМАТИКЕ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

***Аннотация:** автор отмечает тенденцию к снижению уровня и качества школьного математического образования, что оказывает весьма негативное влияние на эффективность последующего изучения экономических дисциплин в высших учебных заведениях. В статье рассмотрены типовые проблемы, возникающие у студентов в процессе изучения дисциплин, связанных с расчетами, из-за недостатков школьной математической подготовки. В процессе исследования были использованы методы наблюдения и описания, для систематизации результатов исследования – анализ, синтез, обобщение и индукция. Результаты исследования могут быть использованы для оптимизации образовательного процесса в части изучения экономических дисциплин.*

***Ключевые слова:** экономические дисциплины, математическое образование, школьное образование, высшее образование.*

Динамика результатов ЕГЭ по математике за последние годы свидетельствует о снижении качества математической подготовки выпускников школ. Поступая в высшие учебные заведения, многие бывшие школьники сталкиваются с трудностями в освоении дисциплин, предполагающих расчеты, в т.ч. и профильных.

Так, для полноценного освоения экономических дисциплин необходимы базовые знания по математике. Вместе с тем, значительное число студентов испытывает сложности даже с округлением, соответственно, вместо того чтобы больше времени уделять содержанию учебного материала изучаемой дисциплины, интерпретации полученных результатов экономических расчетов, преподавателю приходится тратить часть учебного времени на то, чтобы заново объяснять базовый школьный материал по математике.

Многие студенты склонны оперировать лишь целыми числами и с трудом принимают необходимость вести расчеты с большей точностью (например, округлять показатели, измеряемые в процентах, до двух знаков после запятой, а коэффициенты – до трех знаков после запятой).

Отдельно следует отметить тенденцию не указывать единицы измерения показателей либо делать это случайно, причем зачастую невольно – в итоге на первом этапе факторного анализа при расчете исходного отклонения анализируемого показателя результат могут получить в тысячах рублей, во втором этапе для влияния отдельных факторов на результативный показатель единицы измерения могут быть не указаны вовсе или указаны рубли и т. п. К третьему этапу факторного анализа, когда необходимо проверить баланс отклонений, все перепутано, что мешает проверке правильности расчетов и корректной интерпретации результатов проведенных расчетов.

Сложность представляет и перевод показателей, выраженных в одних единицах измерения, в другие. Например, по условию задачи даны показатели выручки за прошлый и отчетный годы в тысячах рублей, соответственно, исходное отклонение выручки будет в тысячах рублей. В процессе расчета влияния отдельных факторов на изменение выручки предприятия результат может получиться в рублях, однако не все студенты это понимают, также как и необходимость перевода полученных результатов в тысячи рублей для последующего составления баланса отклонений, чтобы убедиться, что совокупное влияние всех факторов на результативный показатель тождественно исходному отклонению.

При этом многие студенты испытывают затруднения не только в определении единиц измерения рассчитанных показателей, но и с осознанием необходимости последующего перевода полученного результата в другие единицы измерения, а также с техническим исполнением данного перевода.

В результате баланс отклонений не сходится, что свидетельствует о неверном решении задачи. Более того, у студента закрепляется мнение о том, что ему не под силу проводить подобные расчеты и т. п.

С трудом нынешние студенты воспринимают, когда в условии задачи даны показатели в тысячах рублей, например, выручка предприятия за отчетный год составила 8000 тысяч рублей. Формулировка «восемь тысяч тысяч рублей» многих студентов ставит в ступор, в результате они могут записать значение показателя как «8 тысяч рублей».

Подобной ситуации можно избежать, закрепляя озвучиваемое условие задачи визуально (на доске, слайде, раздаточном материале), однако, не следует постоянно облегчать таким образом задачу студентам. В перспективе дальнейшего развития целесообразно регулярно тренировать соответствующие навыки.

Приходится сталкиваться с ситуациями, когда студенты пытаются совершать арифметические действия с разноразмерными величинами, даже не задумываясь о смысловом содержании полученных в результате величин.

Также следует отметить сложности с интерпретацией полученных в процессе анализа результатов на стыке проблем с округлением и единицами измерения. Так, в процессе расчета относительной экономии (перерасхода) трудовых ресурсов получается величина с единицей измерения «человек», однако немногие студенты понимают, что в данном случае адекватным будет лишь округление полученной величины до целого числа, поэтому появляются ответы типа полутора землекопов из известного мультфильма.

Особую сложность для студентов представляет необходимость формулирования выводов по результатам проведенных расчетов. Несмотря на то, что в большинстве случаев решаемые в рамках изучения экономических дисциплин задачи и кейсы содержат ограниченный набор показателей, что практически исключает возможность разработки по результатам проведенных расчетов конструктивных рекомендаций, формированию навыка формулирования выводов следует уделить достаточно времени.

Особенно это актуально для дисциплин, связанных с проведением экономического анализа («Бухгалтерский учет и анализ», «Анализ финансовой отчетности», «Анализ финансово-хозяйственной деятельности», «Финансовый менеджмент» и т. п.). Выводы по результатам проведенного факторного анализа достаточно формализованы, соответственно, формирование навыка их формулирования у студентов происходит в результате многократного повторения аналогичных действий и даже в этом случае целесообразно менять условия задач таким образом, чтобы исследовались не только показатели предыдущего и отчетного периодов, но и плановые и фактические показатели, чтобы учить вдумчиво изучать условие и составлять выводы с корректными формулировками.

Следует также отметить наличие проблем с владением студентами рациональными приемами устных и письменных вычислений, что существенно увеличивает трудоемкость расчетов. Аналогично обстоят дела с навыками самостоятельного поиска необходимой для решения задачи информации [2]. В результате студенты проводят лишние вычисления, теряются при получении условия задачи в непривычной для них форме (например, текстом вместо таблицы). Даже поменяв столбики с показателями отчетного и прошлого года местами, можно сбить с толку некоторых студентов, которые могут продолжить вычитать, например, значение последнего столбика из предпоследнего только потому, что раньше это было правильно.

В конечном итоге недостаточное владение математическим инструментарием в значительной степени усложняет освоение экономических дисциплин. Преподавателям приходится тратить значительные усилия и часть времени учебных занятий на то, что студенты должны были знать по окончании школы, соответственно, меньше времени остается на учебный материал, предусмотренный рабочими программами дисциплин, отработку необходимых навыков и умений, что снижает эффективность освоения профильных дисциплин и вузовской подготовки в целом.

Поскольку перечисленные основные проблемы типовые, возможно нивелировать их влияние, если подойти к их устранению комплексно: объединить усилия всех преподавателей профильных дисциплин, унифицировать по возможности требования к точности расчетов, подходы к оценке результатов расчетов при наличии ошибок в округлении, неуказанных единиц измерения показателей и т. п. Также важно использовать разные способы представления условий задач, чтобы тренировать навык поиска необходимой информации, используя имеющиеся данные.

Таким образом, несмотря на то что обновленные ФГОС школьного образования призваны повысить качество подготовки выпускников, причем в связи с исключением экономики из списка обязательных к изучению учебных предметов и распределением элементов экономики и финансовой грамотности по другим предметам, в т. ч. и математического блока [1], на деле оказывается, что бывшие школьники испытывают проблемы в связи с пробелами в математическом образовании на базовом уровне. В результате снижается эффективность изучения ими дисциплин, связанных с расчетами. Для преодоления имеющихся трудностей важен системный комплексный подход на уровне вуза, факультета и, прежде всего, выпускающей кафедры.

#### *Список литературы*

1. Левкина Н.Н. Особенности школьного экономического образования согласно ФГОС ООО в современных условиях / Н.Н. Левкина // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: материалы III Международной научно-практической конференции (Донецк, 2024 г.). – Донецк: Донецкий государственный университет, 2024. – С. 49–51. EDN MZIGVS
2. Проблемы и перспективы начального общего и основного общего образования по математике / Г.А. Степаненко, Д.Р. Сытникова, М.Ф. Баранская [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN122.pdf> (дата обращения: 04.12.2025). EDN OHTANA

## ИГРЫ НА ПОДНОСАХ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос потенциала игр на подносах как эффективного средства развития самостоятельности у детей раннего возраста. Обосновывается актуальность темы, ссылаясь на сензитивный период развития самостоятельности и требования Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Раскрывается принцип автодидактичности развивающей предметно-пространственной среды, который позволяет ребенку самообучаться без прямого руководства взрослого. Особое внимание уделяется роли педагога как наблюдателя и фасилитатора, создающего условия для детской инициативы. В заключении делается вывод о комплексном положительном влиянии игр на подносах на формирование самостоятельности и сопутствующих компетенций.

**Ключевые слова:** ранний возраст, самостоятельность, игры на подносах, автодидактичность, развивающая предметно-пространственная среда, сенсорное развитие, мелкая моторика, целенаправленность, познавательный интерес.

Ранний возраст, как справедливо отмечал Л.С. Выготский, является сензитивным периодом для становления ключевых личностных качеств [1]. Самостоятельность – одно из них, и именно она становится основой для успешной адаптации ребенка в детском саду и дальнейшей жизни. Самостоятельный ребенок уверен в себе, активен и инициативен. Развитие этого качества напрямую способствует становлению других важных функций: концентрации внимания, мелкой моторики, сенсорного восприятия.

Актуальность формирования этого навыка закреплена на государственном уровне. В Федеральной образовательной программе дошкольного образования в разделе «Планируемые результаты» указано, что к 3 годам ребенок способен направлять свои действия на достижение простой, самостоятельно поставленной цели и знает с помощью каких средств и в какой последовательности продвигаться к этой цели [2].

Почему важны самостоятельные игры? Все виды игр полезны для развития детей, но самостоятельные игры особенно помогают осваивать важные навыки. Вот некоторые из преимуществ самостоятельных игр.

1. *Развитие креативности* (творческого мышления). Когда дети играют самостоятельно, они придумывают собственные идеи для игры. Исследования показывают, что самостоятельная игра может быть связана с развитием дивергентного мышления – умения находить нестандартные решения, мыслить творчески и видеть несколько путей решения задачи.

2. *Укрепление внимания*. Самостоятельная игра позволяет ребёнку сосредотачиваться на одном занятии. Когда ребёнок играет один, меньше отвлекающих факторов, и ему легче погрузиться в процесс. Исследования подтверждают, что по мере взросления дети могут сосредотачиваться на самостоятельных играх всё дольше, особенно в возрасте от 1 года до 3,5 лет.

3. *Развитие саморегуляции*. Самостоятельные игры дают детям возможность самостоятельно выбирать занятия и проявлять свою автономию, что способствует развитию навыков самоконтроля. Дети, которые в раннем возрасте (от 2 до 5 лет) играют самостоятельно, в дальнейшем демонстрируют лучшие навыки саморегуляции.

Основной вопрос практикующего педагога: как создать условия для достижения этих планируемых результатов? Мы согласны с мнением таких ученых, как Н.А. Короткова и Н.Я. Михайленко, которые подчеркивают, что ключ к развитию детской самостоятельности лежит в грамотно организованной развивающей предметно-пространственной среде, обладающей свойством автодидактичности [3; 4]. Это свойство среды позволяет ребенку самообучаться и саморазвиваться без постоянного непосредственного руководства взрослого. Именно таким инструментом, на наш взгляд, являются игры на подносах.

В течение двух лет мы активно внедряли и совершенствовали технологию использования игр на подносах в группе раннего возраста (дети 2–3 лет). Данная практика показала себя как высокоэффективная и технологичная, полностью соответствующая принципу автодидактичности.

Для игр мы используем различные типы подносов: стандартные пластиковые и деревянные, а также самодельные, изготовленные из больших крышек от коробок или прочных картонных коробок из-под обуви, оклеенных самоклеящейся пленкой. Критерии отбора строгие: удобство для переноски – ребенок должен самостоятельно взять и перенести поднос к месту занятий; низкие бортики –



обеспечивают легкий визуальный и физический доступ ко всем материалам; безопасность – все края обработаны, материалы нетоксичны.

Каждый поднос – это законченная дидактическая единица, что является ключевым принципом Монтессори-педагогике, адаптированным нами для условий группы. Все необходимое для решения одной конкретной задачи находится в пределах одного рабочего поля. Это четко обозначает пространственные рамки деятельности, что, по нашим наблюдениям, помогает ребенку: сконцентрироваться на задаче, визуально оценить ее масштаб и сложность, увидеть и осознать конечный результат своего труда, что мотивирует на продолжение деятельности.

В нашей группе собрана и систематизирована коллекция из более 20 игр на подносах, которые сгруппированы по основным направлениям развития.

Сенсорные игры – направлены на развитие восприятия и тактильной чувствительности, что, по мнению Э.Г. Пилюгиной, является фундаментом умственного развития [5]: «Что в мешочке?»; «Разноцветные бомбочки»; «Поиск сокровищ»; поднос с пипетками и емкостями, заполненными разноцветной водой, а также с манкой или песком, в котором «спрятаны» мелкие игрушки (ракушки, фигурки животных).

Игры на развитие мелкой моторики: «Разноцветные прищепки»; «Собери бусы»; «Учим пальчики».

Игры на классификацию и созидание – способствуют развитию логического мышления и творческого воображения: «Сортировка»; «Составление узоров»; «Разноцветные резиночки».

В своей работе мы применяем дидактические принципы реализации. Такие, как: безопасность и эстетика – все материалы безопасны, нетоксичны, используем гармоничные цветовые сочетания, приятные на ощупь материалы, что вызывает у детей интерес и желание взаимодействовать; понятность и автодидактичность – задание сконструировано так, чтобы его суть была очевидна без словесных инструкций, расположение материалов (например, слева – смешанные бусины, справа – шнурок) подсказывает алгоритм действий, активно используем автодидактические карточки-подсказки с простыми и понятными схемами (например, последовательность цветов для бус); вариативность и усложнение – содержание заданий не статично. Например, игра «Сортировка» начинается с разделения предметов по одному признаку (цвет), затем добавляется второй (форма), а позже – сортировка по двум признакам одновременно.

Роль воспитателя в организации процесса принципиально меняется с руководящей на фасилитирующую: создание атмосферы – обеспечиваем спокойную, доброжелательную обстановку, где ребенок не боится ошибиться; взрослый один раз показывает способ действия с материалом, медленно и четко, минимизируя вербальные инструкции; ребенку предоставляется право выбора любого подноса с заданием, что воспитывает внутреннюю мотивацию; педагог наблюдает за деятельностью, фиксирует успехи и трудности, помощь оказывается только по запросу ребенка или в случае явной фрустрации, и носит характер намека, а не готового решения. Обязательно позитивно подкрепляем самостоятельность, инициативу и хвалим за усилия, а не только за результат. Фразы «Ты старался!», «Как аккуратно ты сложил бусины!» формируют у ребенка установку на рост. Во время игры у ребенка отсутствует ограничение по времени – он играет столько, сколько ему интересно, что способствует глубокому погружению в деятельность.

Практика работы подтвердила, что систематическое использование игр на подносах является высокоэффективным инструментом развития самостоятельности у детей раннего возраста. Наблюдения показали, что у 85% детей к концу года значительно возрастает потребность и способность к самостоятельной деятельности.

Метод использования игр на подносе позволяет нам создать автодидактическую среду, в которой ребенок самостоятельно ставит и решает игровые задачи, что полностью соответствует идеям Н.А. Коротковой и Н.Я. Михайленко о среде как источнике развития [3, 4]; развивать целеполагание и планирование, что является прямым выполнением требований ФОП ДО [2] к целевым ориентирам; стимулировать познавательный интерес и инициативность через предоставление свободы выбора и возможность немедленного получения результата своих действий; оказывать комплексное развивающее воздействие на мелкую моторику, сенсорное восприятие, концентрацию внимания и пространственное мышление, что создает прочную базу для дальнейшего обучения.

Таким образом, игры на подносах, будучи грамотными организованными, становятся не просто развлечением, а мощным педагогическим средством, которое закладывает фундамент самостоятельной, активной и уверенной в себе личности, способной ставить цели и достигать их.

#### **Список литературы**

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997.
2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утв. Приказом Минпросвещения России от 25.11.2022 №1028.
3. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Короткова. – М.: Линка-Пресс, 2007. EDN QVYXYB
4. Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Гном и Д, 2000.
5. Пилюгина Э.Г. Сенсорные способности малыша: игры на развитие восприятия цвета, формы и величины у детей раннего возраста / Э.Г. Пилюгина. – М.: Мозаика-Синтез, 2003.

## **ФЕНОМЕН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И БАРЬЕРЫ ЕГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация:** в статье представлен теоретический анализ феномена педагогического мышления, являющегося основополагающим фактором профессионального становления и развития будущего педагога. Автор рассматривает различные подходы к определению понятия, его структурную составляющую. Выявлены и проанализированы основные барьеры, препятствующие формированию педагогического мышления будущих педагогов.

**Ключевые слова:** мышление, педагогическое мышление, школьный театр, профессиональное становление, система образования, будущий педагог.

Современные вызовы, стоящие перед системой отечественного образования, кардинальным образом меняют и трансформируют роль педагога. Из транслятора готовых, имеющихся у него знаний, педагог становится фасилитатором, профессионалом, который является организатором многоплановой деятельности. Современному педагогу приходится ежедневно работать в условиях многозадачности, решать различные педагогические задачи, общаться не только с обучающимися, но и с другими участниками образовательного процесса: родителями, администрацией образовательной организации. Ключевым феноменом современного образовательного процесса, определяющим возможным педагога адаптироваться в сложившихся условиях, является педагогическое мышление.

Цель настоящей статьи заключается в теоретическом обосновании и анализе феномена педагогического мышления и определения барьеров, препятствующих его формированию в современной системе образования.

Как отмечает Ф.Н. Гоноболин, одну из важнейших ролей в профессиональном становлении будущего педагога играет именно педагогическое мышление. Под данным понятием автор понимал умение, которое позволяло бы из труднодоступного для восприятия материала сделать логичное и понятное. Именно такая деятельность позволит педагогу не только качественно осмыслить материал, но и найти наиболее результативные пути передачи этого материала обучающимся. По мнению автора, педагогическое мышление – быстро, точно и результативно решать, как типичные, так и отнюдь не типичные профессиональные задачи. Педагог должен не только обладать глубокими знаниями в своей области, но и иметь способность передать эти знания другим участникам образовательного процесса [2].

Другого, более глубокого и обширного определения искомого понятия придерживался К.Д. Ушинский. Основоположник научной педагогики отмечал, что педагогическое мышление – это специфическая интеллектуальная деятельность педагога, в ходе которой происходит творческое преобразование материала, моделирование процессов обучения и воспитания, обуславливаемых различными целями и задачами [10].

Сторонником К.Д. Ушинского по данному вопросу является А.А. Орлов, который, в свою очередь, отмечает, что педагогическое мышление – это умственная и практическая деятельность педагога, которая позволяет обеспечить эффективное использование научного знания, педагогических технологий и личностных качеств педагога в процессе его профессиональной деятельности [8; 10].

Н.В. Кузьмина отмечает, что педагогическое мышление – личностное образование, которое проявляется в способности осознанно и продуктивно использовать профессиональные навыки, знания и умения, а также уметь выбирать адекватные способы педагогического воздействия [4].

Теоретический анализ научной литературы, посвященной вопросам педагогического мышления, позволяет сделать вывод о том, что мнения исследователей по данному вопросу разделились. Некоторые ученые рассматривают понятие с позиции сугубо педагогической деятельности, а другие исследователи не только в рамках профессиональной деятельности, но и в личностных, поведенческих, мотивационных особенностях педагога.

На наш взгляд, нельзя рассматривать данное понятие только в единственной плоскости. Каждый из перечисленных подходов к определению термина имеет свои достоинства. Так, например, если рассматривать педагогическое мышление исключительно в рамках педагогической деятельности, то здесь особое внимание отдается именно профессиональной подготовке педагога, его профессиональному опыту, качеству педагогического процесса. Если рассматривать данный феномен с точки зрения личностной характеристики педагога, то здесь более глубинно и конкретно рассматриваются эмоционально-когнитивные, поведенческие особенности педагога.

По нашему мнению, при исследовании феномена педагогического мышления стоит рассматривать его как совокупность профессиональных умений и личностных качеств педагога, что подтверждается его структурой.

Отметим, что структура педагогического мышления включает в себя несколько видов мышления, а именно:

- словесно-наглядное мышление (использование педагогических понятий, технологий, суждений и т. д.);
- наглядно-образное мышление (опора мыслительного процесса – образы и представления);
- конкретно-действенное мышление (восприятие предметов, процессе только в осуществлении действий с ними [1; 6].

Проводя теоретический анализ феномена, отметим его структуру.

Е.В. Лопанова отмечает три уровня организации педагогического мышления:

- оперативный уровень;
- тактический;
- стратегический [7].

Важно заметить, что на каждом из этих уровней выполняется несколько функций. В рамках оперативного уровня выполняется познавательная, рефлексивная и эмпатийная функции. Тактический уровень – прогностическая и регулятивная функции. На стратегическом уровне выполняется методологическая функция [3].

Несмотря на обширный спектр исследований педагогического мышления и его места в образовательной системе, возникает ряд противоречивых положений.

Сегодня система подготовки будущего педагога в своем большинстве ориентирована на передачу определенного набора знаний, а не на формирование способности применять эти знания на практике в рамках нестандартных педагогических ситуаций. Будущий педагог практически не способен подойти к решению проблемы творчески, он усваивает и успешно применяет готовые схемы и алгоритмы. На наш взгляд, это способствует негативному влиянию на формирование конкретно-действенного мышления педагога.

Нельзя не отметить дефицит практико-ориентированного подхода. Современная практика будущего педагога носит эпизодический характер и не интегрирована в теоретическую подготовку, зачастую, будущий педагог оказывается в ситуации «знаю, но не умею». Это наиболее важный дефицит, ведь профессиональное мышление, по мнению В.И. Слободчикова формируется именно в процессе погружения в реальную профессиональную среду [9].

На формирование педагогического мышления так же негативно сказывается и преобладание нормативно-административного давления на творческую составляющую личности будущего педагога. Современная система образования – это бесчисленное множество стандартов, отчетных документов и т. д., что создает пространство, где важен не поиск решения, а полное соответствие. Данное положение не позволяет сформироваться наглядно-образному мышлению будущего педагога. Профессионал учится действовать по стандарту и утрачивает способность к формированию уникальных педагогических решений [11].

Безусловно, нельзя отметить и отсутствие формирования рефлексии будущего педагога. В процессе обучения в основном уделяется внимание внешним действиям и результатам, а не анализу собственной профессиональной деятельности. По мнению Ю.Н. Кулюткина, без рефлексии невозможна трансформация опыта в педагогический опыт и профессиональные убеждения. Мышление педагога ситуативно, не становится гибким инструментом [5].

Теоретический анализ научных источников позволяет сделать вывод о том, что современная система образования содержит ряд противоречий, которые препятствуют формированию педагогического мышления.

На данном этапе развития образования основная цель – профессионал, который владеет определенными знаниями, алгоритмами и стандартами, но испытывает трудности с творческими навыками, рефлексией собственных и чужих действий, невозможностью быстро реагировать на меняющиеся условия. Данные положения подтверждают важность поиска таких педагогических форм и методов работы, которые бы способствовали устранению существующих барьеров в формировании педагогического мышления. Имея необходимые ресурсы, осовремененная система сможет создать все необходимые условия для становления профессионала с высоким уровнем педагогического мышления. Одним из таких ресурсов, по нашему мнению, может стать современный школьный театр.

#### **Список литературы**

1. Абрамова Г.С. Общая психология: учеб. пособие для студ. вузов / Г.С. Абрамова. – М.: Академия, 2008. – 672 с.
2. Гогоблин Ф.Н. Очерки психологии советского учителя / Ф.Н. Гогоблин. – М.: АПН РСФСР, 1951. – С. 73.
3. Каметова Л.А. Профессиональное мышление будущего педагога / Л.А. Каметова // Студенческий научный форум: материалы XIV Междунар. науч. конф. – 2022 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018029860> (дата обращения: 24.11.2025).
4. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Проблемы способностей в советской педагогике. – М., 1984. – С. 101–106.
5. Кулюткин Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии / Ю.Н. Кулюткин. – СПб.: СПбАППО, 2002.

6. Курашинова А.Х. Развитие профессионального мышления будущего педагога в условиях задачной формы организации обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2000. – 187 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.disscat.com/content/razvitie-professionalnogo-myshleniya-budushchego-pedagoga-v-usloviyakh-zadachnoi-formy-organ> (дата обращения: 24.11.2025).

7. Лопанова Е.В. Развитие профессионального мышления педагога в процессе повышения квалификации / Е.В. Лопанова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnogo-myshleniya-pedagoga-v-protsesse-povysheniya-kvalifikatsii> (дата обращения: 24.11.2025). EDN PXROIH

8. Орлов А.А. Формирование педагогического мышления будущего учителя / А.А. Орлов // Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки. – Тула, 1989. – С. 4–13.

9. Слободчиков В.И. Ключевые категории мышления профессионального педагога: введение в антропологию образования / В.И. Слободчиков. – М.: Изд-во Спутник, 2013. – 105 с.

10. Ушинский К.Д. Педагогика. Избранные работы / К.Д. Ушинский. – М.: Юрайт, 2019. – 258 с. EDN TQWPWD

11. Черкасова И.И. Педагогический вуз как центр сетевого взаимодействия учреждений образования в условиях малого города / И.И. Черкасова, Т.А. Яркова // МНКО. – 2010. – №6-1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskii-vuz-kak-tsentr-setevogo-vzaimodeystviya-uchrezhdeniy-obrazovaniya-v-usloviyah-malogo-goroda> (дата обращения: 24.11.2025). EDN NTPOSP

*Лябахова Юлия Андреевна*

Преподаватель

ГБУ ДО «Верхнесалдинская детская школа искусств»

г. Верхняя Салда, Свердловская область

## ПАТРИОТИЗМ В ТВОРЧЕСТВЕ АЛЕКСАНДРА НИКОЛАЕВИЧА БЕНУА: ГРАФИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ, СТАНОВЛЕНИЕ РУССКОЙ КНИЖНОЙ ИЛЛЮСТРАЦИИ НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ

***Аннотация:** в статье исследуется книжная иллюстрация А.Н. Бенуа, рассматриваются этапы формирования индивидуального творческого метода художника, теоретика истории искусства, «мируксусника». Автором проанализированы основные направления и особенности графического почерка художника, его излюбленная тематика, а также взаимосвязь его произведений и определенных периодов его биографии.*

***Ключевые слова:** Александр Бенуа, книжная графика, иллюстрации, произведения, творчество, линия, пятно, штрих, манера.*

Искусство Серебряного века не представляется без творчества замечательного акварелиста, выдающего графика, театрального художника, теоретика и идеолога творческого объединения «Мир искусства», художественного критика – Александра Николаевича Бенуа.

Творчество А.Н. Бенуа – это ценнейший вклад в развитие русской графики и театрально-декоративного направления конца XIX – начала XX века. «Художественный критик и музейный деятель, он, помимо сотен статей, написал ряд обширных трудов по истории искусства. В области живописи, начав с пейзажей Павловска, Петергофа и исторических композиций, навеянных ретроспективными впечатлениями о Версальского парка («Последние прогулки Людовика XIV»), А.Н. Бенуа создал затем ряд проникнутых тонким чувством историзма картин на русские темы («Парад при Павле I» и др.). Он много работал в области акварельного пейзажа и книжной графики.<...> А.Н. Бенуа активно сотрудничал в театрах, работая художником и режиссером, оформляя балетные спектакли в парижской антрепризе Дягилева («Петрушка») и ряд постановок в МХТ («Пушкинский спектакль», «Мольеровский спектакль», «Хозяйка гостиницы») [4, с. 37–38].

Родился художник в Петербурге, в 1870 году, 21 апреля в семье русского дворянина французского происхождения Николая Бенуа и дочери итальянского архитектора Альберта Кавоса Камиллы. Он рос окруженный любовью к искусству, поэтому жизненный путь Александра Николаевича был предопределен с самого детства. Из воспоминаний Александра Бенуа: «В семейных преданиях хранилась память о том, как я, будучи восемнадцатилетним, получив карандаш в руки, сразу схватил его надлежащим образом, т. е. сложил на нем пальцы именно так, как это считалось правильным. В этом факте все увидели чуть ли не какое-то предзнаменование того, что я буду художником. Думаю, что я и действительно награжден наследственным предрасположением к искусству, а художественная атмосфера нашего дома и то, что почти все вокруг меня занимались разными видами художественного творчества, в частности же папочка охотнее всех занимал меня рисованием, когда мне еще и году не было, – все это явилось настоящей школой – чуть ли не с пеленок» [4, с. 48].

Бенуа окончил обучение в гимназии имени Карла Ивановича Мая, именно там он познакомился с К. Сомовым, Д. Философским и другими художниками, которые в дальнейшем будут участниками объединения «Мир искусства». Поступив в Петербургскую Академию Художеств, Бенуа понял, что

строгие рамки академического образования кажутся ему рутинными, и спустя несколько месяцев обучения он покинул Академию, но все же увлечение творчеством не оставило его, а наоборот пробудило интерес отойти от строгих правил, раскрыть свой талант с другой стороны.

Графикой Бенуа начал заниматься, примерно, в 1890-х годах и занимался ей на протяжении всей своей творческой жизни, с каждым разом совершенствуя мастерство. Совмещая акварель, графитный карандаш и художественную тушь он создал множество изображений окрестностей своего родного города Петербурга, привез множество пейзажей из заграничных поездок, где посетил Италию, Германию, Францию и другие страны.

В молодые годы в 1900 году художник пробует технику литографии, создает композицию «Парк» и только спустя 18 лет он вновь возвращается к технике печатной графики. К своей знаменитой серии «Петергоф», состоявшей из 25 литографий, Бенуа приступил в 1918 году. А уже в 1922 мастер создает цикл под названием «Версаль».

Он являлся основателем в 1898 году художественного объединения «Мир искусства» и, условно, состоял в нем на протяжении всего существования товарищества. В творчестве «Мирискусников» одну из главенствующих направлений занимала книжная графика. Отойдя от сдержанных художественных канонов Александр Бенуа импровизировал свои сюжеты. В его иллюстрациях чувствуется творческая свобода, которой он достигает благодаря особому построению ракурсов в своих композициях, индивидуальному графическому пятну и штриху; ощущение атмосферы того времени присутствует в каждом произведении А.Н. Бенуа; абсолютно каждый рисунок передает эмоциональное состояние пейзажа, города, героя и самого автора.

Александр Бенуа вошел в историю как график-иллюстратор, главным образом, благодаря любви к творчеству великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина. С юношеских времен Бенуа создавал в своих тетрадях зарисовки пушкинских героев. «Образы Пушкина уже не оставляют воображение художника. <...>. Его рисунки к «Капитанской дочке» (1904), заказанные «Комиссией дешевых изданий для народа» при при Экспедиции заготовления государственных бумаг, последовательно изображают узловые эпизоды сюжета. Точно, «по Пушкину», охарактеризована обстановка, в которой разворачивается действие. Каждый рисунок нагляден и «привязан» к совершенно конкретной фразе писателя» [4, с. 46–47].

А.Н. Бенуа и А.С. Пушкина объединяло одно – любовь к Петербургу.

Его знаменитые иллюстрации к произведениям Александра Сергеевича Пушкина «Пиковая дама», над которыми художник трудился с 1898 года по 1910 год, и «Медный всадник», работа над которыми длилась с 1903 года по 1922 год, превосходно сочетаются с литературным произведением, дополняют его истинный смысл. Бенуа обладал особой выразительностью линии и пятна, которые в свою очередь гармонично сочетались в любой его композиции; он стремился уделить внимание к каждой, даже, казалось бы, самой незначительной детали; а его умение работать с цветом великолепно передает настроение Пушкинской эпохи.

Работа над иллюстрациями «Медного всадника» началась, когда Бенуа находился в итальянском городе в Риме. Приехав в Петербург, Александр Николаевич надеялся встретить своих товарищей – художников, но все были в отъезде. «Я стал серьезно подумывать – не махнуть ли обратно? Сначала, однако, я решил закончить одну начатую еще в Риме работу и отправиться в путь, получив за нее гонорара. То были заказанные мне «Кружком любителей изящных изданий» иллюстрации к поэме Пушкина «Медный всадник». Задумал я эти иллюстрации в виде сопровождающих каждую страницу текста композиций. Формат я установил крохотный, карманный, наподобие альманахов пушкинской эпохи» – вспоминал Бенуа.

При иллюстрации «Медного всадника» художник, как и ранее, соединял иллюстрацию и стилизованную орнаментуку. Книга, по замыслу Бенуа, должна была открываться иллюстрацией, изображающей Петра I на берегу Финского залива, а сам набросок заключен в пышный барочный занавес с короной, но вскоре, мастер, напрочь отказался от стилизации. 32 иллюстрации были выполнены в технике, имитирующей гравюру, а сам фронтиспис был оттиском, вырезан Остроумовой-Лебедевой на дереве.

Говоря о творчестве Бенуа, нельзя не вспомнить его знаменитую «Азбуку в картинках». Это шедевр детской книжной иллюстрации начала XX столетия, который до сих пор остается интересен детям.

У Александра Бенуа было трое замечательных детей: две старшие дочери Анна и Елена, и младший сын Николай. Именно для них художник создал свою неповторимую азбуку, где каждая страница переносит читателя в необычайный мир яркой фантазии и волшебной сказки.

Каждая буква изображена на отдельной странице, она дополнялась словами и ярким сюжетом, отражающим смысл буквы и слова, начинающегося на нее. Композиция была построена в виде веселой сценки, насыщенной действием и персонажами. Детально проработанные образы увлекают даже взрослых читателей. Эткинд пишет: «Азбука» – раздолье для игры его фантазии. Он изображает Аранов и Бабу-Ягу, мчащуюся в ступе над лесом, распутивая ворон и детей, даже рассыпавших от страха корзинку с грибами; Волшебницу и Великана, Город и Генерала, Звезды, Сласти... Вот страшный и вместе с тем забавный Ураган: он поднял к небу зонтики и шляпы, сорвал с домов вывески; по воздуху несутся кошки, собаки, деревья, даже извозчицья пролетка с седоками. <...>. Буква «Т» изображает Театр: белая фигурка балерины в снопе света, деревья, скалы и избушка, а из лю-

ка, в клубах дыма и пламени, поднимается страшная морда чудовища; завидев ее, бросаются наутек Петрушка и Пьеро; только безмятежный Арлекин спокойно взирает на беснующихся оркестров и дирижера, от крайнего старания чуть-чуть не свалившегося со стула...».

Работа по созданию «Азбуки в картинках» длилась около года. Бенуа приступил к иллюстрациям в 1903 году, а в 1904 году получил цензурное разрешение на официальное издание книги, тираж которой составил 2500 экземпляров. В свет «Азбука» вышла в 1905 году, представив собой начало нового направления иллюстрированного издания для детей.

Творческое наследие Александра Николаевича Бенуа многопланово и разнообразно, оно оказало, безусловно, огромное влияние на развитие искусства XX века. Его имя упоминается не только в русской истории культуры; как инициатор «русских сезонов» Сергея Дягилева, он был известен в Париже, именно там прославился русских балет. Бенуа руководил художественной частью в Московском театре, был режиссером и декоратором. Что касается его живописных произведений, на которых с трепетом написаны исторические виды Петербурга, прекрасные пейзажи французского Версаля и другие, не менее, привлекательные места, то все эти работы художника являются не просто картинками – это шедевры своего времени. Ценнейший вклад в развитие теоретического аспекта русская культура получила благодаря искусствоведческим трудам русской и мировой истории. А.Н. Бенуа безгранично интересовался музыкой, театром, танцем, архитектурой, тем самым вдохновлял своих современников. Его творчество – это слияние художественного и эстетического направления в неделимое целое, которое образует новую ветвь в развитии русского искусства.

#### *Список литературы*

1. Бенуа А.Н. Мои воспоминания: в 5 кн. Кн. 1–3 / А.Н. Бенуа; изд. подгот. Н.И. Александрова [и др.]. – М.: Наука, 1980. – 749 с.
2. Бенуа А.Н. Мои воспоминания: в 5 кн. Кн. 4, 5 / А.Н. Бенуа; изд. подгот. Н.И. Александрова [и др.]. – М.: Наука, 1980. – 743 с.
3. Орлова Е.А. Н. Бенуа / Е. Орлова. – М.: РИПОЛ классик, 2015. – 40 с.
4. Эткинд М.Г. Александр Николаевич Бенуа. 1870–1960 / М.Г. Эткинд; вступ. ст. А.А. Сидорова. – М.: Искусство, 1965. – 215 с.
5. Эткинд М.Г. Русское искусство конца XIX и начала XX века (1890–е – 1917 гг.): пособие для студентов-заочников художественно-графических факультетов педагогических институтов / М.Г. Эткинд; Московский государственный заочный педагогический институт. – М.: Просвещение, 1968. – 72 с.

*Маврин Сергей Алексеевич*

канд. пед. наук, доцент

*Добудько Александр Валерьянович*

канд. пед. наук, доцент

*Бурцев Николай Павлович*

канд. пед. наук, доцент

*Петрунин Дмитрий Андреевич*

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Самарский государственный  
социально-педагогический университет»  
г. Самара, Самарская область

## **ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ К ОЦЕНИВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ**

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема потенциала искусственного интеллекта в оценивании образовательных результатов школьников по информатике. В образовательную программу подготовки будущих учителей информатики предлагается включить в дисциплину «Современные модели и средства оценивания в обучении информатике», в которой будут рассматриваться практические задачи применения искусственного интеллекта для оценки.

**Ключевые слова:** подготовка учителя информатики, искусственный интеллект, оценивание образовательных результатов.

В эпоху цифровизации общества становится важным обеспечение готовности будущих учителей к применению современных инструментов оценивания образовательных результатов школьников.

Цифровые технологии открывают новые возможности для совершенствования методов оценивания. Их технические возможности и дидактический потенциал позволяют изменить процесс планирования, проведения и анализа результатов оценивания [1–3]. Примером служит Единый государственный экзамен по информатике, который в компьютерном формате позволяет включать практико-ориентированные задания по программированию, максимально приближенные к реальным профессиональным задачам. Учителя информатики также используют разнообразные цифровые инструменты для оценивания, включая проекты, кейсовые задания, электронные тестовые формы с автоматической

проверкой, интерактивные викторины и виртуальные лабораторные работы. Эти подходы свидетельствуют о готовности системы образования адаптироваться к требованиям цифровой эпохи.

Современные научные исследования свидетельствуют о кардинальном изменении системы образовательного оценивания под влиянием искусственного интеллекта. Искусственный интеллект обеспечивает генерацию заданий для тестирования, автоматическую оценку коротких и развернутых ответов (эссе на естественном языке), графических ответов (рисунки, схемы, диаграммы), аудио- и видеоответов [4]. Решения в области искусственного интеллекта автоматизируют рутинные задачи проверки, делая их более объективными и быстрыми.

Развитие языковых моделей открывает возможности для автоматического формирования персонализированной обратной связи, включающей разъяснение ошибок и индивидуальных рекомендаций при проверке правильности кода в процессе обучения программированию [4]. Искусственный интеллект способен выявить как логические недочеты в программах, так и несоответствия стандартам кодирования. Интеллектуальные системы на базе искусственного интеллекта не просто проверяют правильность ответа. Они могут имитировать реальные рабочие среды, предлагая сложные задачи (например, в области кибербезопасности или сетевого администрирования) и анализируя действия учащихся.

Искусственный интеллект способен оценивать творческое мышление и умение проектировать, которые сложно измерить стандартными тестами. Разрабатываются системы автоматизированной оценки проектов, где искусственный интеллект анализирует работы обучающихся по заданным критериям. Учителю представляются предварительные результаты для дальнейшей корректировки.

Ещё одно перспективное направление – использование нейросетей для анализа индивидуальных учебных траекторий. На основе данных об успеваемости ученика (результаты тестов, время выполнения, количество попыток) искусственный интеллект может определять области, требующие дополнительного внимания, и давать рекомендации учителю.

С увеличением влияния искусственного интеллекта появляются этические проблемы. Автоматизированные решения должны быть прозрачными и справедливыми. Искусственный интеллект не должен необоснованно заменять профессиональное суждение учителя. При грамотном применении искусственный интеллект способен стать ценным ассистентом учителя, освобождая его от рутинной проверки работ и позволяя сосредоточиться на индивидуальной работе с учеником.

Таким образом, цифровизация образования расширяет спектр инструментов для оценивания образовательных результатов. Искусственный интеллект делает оценивание более точным, гибким и ориентированным на индивидуальные потребности обучающихся. Однако за учителем сохраняется ведущая роль. Он определяет, что и как оценивать, анализирует результаты и принимает окончательные решения относительно успехов ученика. И задача системы образования – подготовить учителей, способных применять этих новых инструментов.

В учебном плане подготовки будущих учителей информатики Самарского государственного социально-педагогического университета появилась дисциплина «Современные модели и средства оценивания в обучении информатике». Курс направлен на развитие профессиональных компетенций, связанных с трудовыми функциями учителя информатики: планирование и осуществление учебного контроля, оценка достижений учащихся с помощью современных инструментов.

Обучение строится по принципу «от теории к практике». Сначала студенты погружаются в концепции качества образования и основы тестологии, а затем получают практические навыки разработки тестов, работы с программным обеспечением для размещения тестов и анализа результатов. Отдельный модуль посвящен освоению инструментов искусственного интеллекта. На практических занятиях студентам будут предложены следующие задания по работе с системами искусственного интеллекта.

1. Познакомьтесь с онлайн-платформой Яндекс.Контест. Проведите анализ сильных и слабых сторон платформы Яндекс.Контест для проверки кода в задачах по программированию для школьников.

2. Разработайте методику для идентификации типичных школьных ошибок в программных кодах решения задач по программированию. Используйте GigaChat для автоматического предоставления конструктивной обратной связи. Насколько качественной и полезной является такая автоматизированная поддержка?

3. Изучите принципы работы платформ адаптированного тестирования с применением искусственного интеллекта. Спроектируйте и создайте прототип тестового инструментария, включающего набор вопросов по определенной теме школьного курса информатики.

4. Разработайте концептуальную модель системы искусственного интеллекта для объективной оценки проектных и творческих работ учащихся в области информатики. Определите релевантные параметры оценки (например, для веб-сайтов, программного кода, презентации). Предложите методики их автоматизированного анализа.

Студенты, получая практический опыт, обретают навыки для решения профессиональной задачи оценки образовательных результатов по информатике с помощью новых технологий. Искусственный интеллект способен значительно улучшить процесс оценивания, предлагая индивидуализированную обратную связь, повышая мотивацию обучения школьников за счет более объективного и адаптированного оценивания. Однако успешное внедрение требует грамотного подхода, научно-методической

поддержки и соблюдения этических принципов. Учитель должен понимать цели и методы оценки, уметь подбирать подходящие инструменты и на основе полученных данных корректировать образовательный путь ученика. Способность учителя обеспечить высокое качество образования в условиях цифровой трансформации зависит от его умения сочетать знания в сфере образовательного оценивания с эффективным применением новых технологий.

*Список литературы*

1. Богословский В.И. Формирование представлений о сквозных цифровых технологиях у будущих педагогов / В.И. Богословский, В.Н. Аниськин, Т.В. Добудько // Региональная информатика (РИ-2022): Юбилейная XVIII Санкт-Петербургская международная конференция (Санкт-Петербург, 26–28 октября 2022 г.). – СПб.: Региональная общественная организация «Санкт-Петербургское Общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления», 2022. – С. 305–307. EDN CKJSIV
2. Ермакова Е.В. Подготовка учителей технологии к оцениванию образовательных результатов обучающихся в контексте цифровой трансформации образования / Е.В. Ермакова, Н.Н. Новикова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – №12. – С. 151–166. DOI 10.24412/2304-120X-2023-11132. EDN TLPZNX
3. Минченко К.А. Дидактический потенциал цифровых технологий и ресурсов для учителей / К.А. Минченко, А.В. Степанова // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14. №3-1. – С. 405–416. EDN AJSGGS
4. Новые подходы к оцениванию: искусственный интеллект как драйвер изменений в образовании / научная редакция Е.Ю. Кардановой; С.В. Тарасов, А.Е. Иванова [и др.]. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2025. – 88 с.

*Мулюкова Альфия Шавкатовна*  
учитель

*Мухутдинова Наилья Бариевна*  
учитель

*Маннапова Земфира Равиловна*  
учитель

*Алиуллова Резеда Рамилевна*  
учитель

МБОУ «Лицей №2»  
г. Буинск, Республика Татарстан

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИКИ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация:* в статье рассматривается проблема работы с одаренными детьми. В работе представлены как давно известные, так и новые подходы в решении главных задач работы с одаренными детьми. Авторы рассматривают педагогическую сущность одаренности детей школьного возраста, современное состояние обучения одаренных детей и концептуальные основы социально-педагогической поддержки одаренных детей, возможности образовательного учреждения в создании условий для развития и самореализации одаренного ребенка.

*Ключевые слова:* одаренные дети, личностные особенности ребенка, русский язык и литература, самостоятельный поиск, групповые дискуссии, мозговые штурмы, ролевые игры, метод проектов, предметные недели, конкурс литературных чтений, научно-практическая конференция, олимпиады по предмету, исследовательские работы, музыкально-литературные гостиные, талант.

В 2024–2025 учебном году работа МО учителей русского языка и литературы строилась в соответствии с темой и задачами, определенными на этот учебный год и работой по теме: «Повышение качества преподавания русского языка и литературы при помощи внедрения в учебный процесс современных педагогических технологий в урочное и внеурочное время как важнейшее условие реализации ФГОС». Тема МО была заявлена в начале учебного года, и степень её актуальности, продуктивности неизмеримо растёт, о чем свидетельствуют новые формы экзаменационных работ, более высокий критерий в оценке ОГЭ и ЕГЭ, требующие от процесса преподавания большей мобильности, качества и креативности.

В состав методического объединения учителей русского языка и литературы входит 4 учителя. Каждый из них работает над темой по самообразованию, имеет сильные стороны своей педагогической деятельности, в системе применяет новые образовательные технологии. Для достижения цели педагоги ШМО используют возможности сети Интернет на уроке, каждый год проходят курсы повышения квалификации, овладевают новыми методами и технологиями.

Немаловажную роль при этом играет работа по развитию читательской грамотности обучающихся на уроках русского языка и литературы. Мы, словесники, хорошо понимаем, что чтение в современном



мире имеет ряд особенностей, что не может не отражаться на отборе текстов для уроков русского языка и на необходимости учителю овладеть новыми профессиональными для него компетенциями. Репертуар текстов на уроках русского языка за последнее время значительно расширился. В том числе мы включаем в учебные задания инфографические тексты. Инфографику часто называют текстами будущего. И это не случайно. Такие тексты максимально информативны, мультимедийны, мобильны. Разве это не является признаками современного мира и современного человека?

Приведем пример обращения к инфографике «Рецепт чак-чака». Ребятам предлагаем следующие задания.

1. Запишите рецепт, используя глаголы в будущем времени в 3 лице множественного числа. Измените наклонение глаголов в рецепте. Используйте глаголы в будущем времени во 2 лице множественного числа в повелительном наклонении («сделайте»), обозначьте окончания глаголов.

2. Выпишите из инфографики все количественные числительные.

3. Используя инфографику, восстановите пропуски в тексте при помощи количественных числительных: Для приготовления чак-чака вам понадобится ..... стакана муки, ..... яиц, ..... стакана молока, ..... грамм сахара, ..... ст. ложки сливочного масла, ..... грамм растительного масла для жарки, ..... грамм меда.

4. Создайте текст на основе инфографики.

Таким образом, представленные выше задания позволяют не только актуализировать и закрепить лексико-грамматические навыки, но также производить универсальные учебные действия, ведь ученик приобретает навыки чтения, говорения, письма и понимания текста.

Большой интерес представляет работа над несплошными текстами. Это тексты, сочетающие в себе несколько источников информации, с которыми учащиеся чаще всего встречаются в реальной действительности. В повседневной жизни приходится читать расписания движения транспорта, схемы проезда, афиши, карты сайтов, рекламные постеры, инструкции и разбираться в содержании. Кассовый чек – это один из видов несплошного текста, с которыми сталкивается человек практически ежедневно. Информации, указанной в кассовом чеке, достаточно много.

На уроках русского языка предлагаем детям следующие задания:

– найти слова с проверяемыми и непроверяемыми безударными гласными;

– составить диалог с использованием этих слов;

– найти многозначное слово, объяснить его значения, составить предложения с этим словом, в разных его значениях.

Работа с любым текстом для обучающихся – трудная работа. Стараемся систематически вводить задания, направленные на формирование умения обучающихся читать несплошной текст, то есть воспринимать его, извлекать информацию, данную в явном и неявном виде, интерпретировать её.

Урок русского языка и в самом деле может стать эффективной площадкой для различных читательских практик. Одной из них является работа с псевдотекстом. Псевдотекст – это текст, части которого объединены темой, но взяты из разных источников. Работа с псевдотекстом является одним из средств формирования коммуникативной компетенции учащихся. В ее основе лежит принцип лингвостилистического исследования. С каждым днем мир претерпевает изменения. Важными при этом становятся информатизация и человеческое взаимодействие. Сейчас в современной школе существует большое разнообразие цифровых технологий, среди которых мы выбираем наиболее подходящие к тому или иному виду урока. Цифровые технологии помогают легко запомнить изучаемый материал и пробудить к нему интерес обучающихся.

Цели использования электронных упражнений на уроках русского языка:

– создание мотивации;

– повышение качества образования для всех;

– доступность без посещения школы;

– экономия времени.

Использование цифровых технологий на уроках русского языка позволяет разнообразить формы работы, активизировать внимание, повышает творческий потенциал личности. Построение схем, таблиц, презентаций позволяет экономить время, более эстетично оформить материал. Использование кроссвордов, иллюстраций, рисунков, ребусов, различных занимательных заданий, тестов, воспитывают интерес к уроку, делают его разнообразнее. Остановимся на некоторых из них.

*Learningapps.org* – программа Web 2.0 для создания интерактивных упражнений, применяемых для разнообразных форм учебного процесса, например, для уроков в игровой форме.

Созданные в этом сервисе электронные дидактические материалы используем в работе с интерактивной доской или как индивидуальные упражнения для учеников. На данном сервисе представлено огромное разнообразие видов работ, это различные кроссворды, паззлы, игры, ребусы. Пользоваться созданными продуктами может каждый. Есть возможность сотрудничать с коллегами не только из своей образовательной организации, но и со всего мира, используя Интернет.

Также хотелось бы обратить ваше внимание на работу в Plickers.

*Plickers* – это удобное приложение для молниеносной оценки знаний учащихся прямо на уроке. Провести опрос целого класса можно буквально за полминуты. Все что будет нужно – это распечатанные листочки для каждого ученика в классе и свой телефон или планшет (ученикам он не нужен).

Принцип работы приложения простой: скачать приложение *Plickers* на свой телефон; раздать ученикам распечатки (доступно только через компьютер); задать ученикам вопрос и попросить их ответить при помощи листочков (на них будут варианты a, b, c, d); отсканировать варианты ответов всех учеников в классе с помощью приложения на телефоне и при желании вывести ответы на доску. Использование *Plickers* на уроках может иметь разные цели. В начале урока используем для актуализации знаний. В середине – для тренировок и отработки новых знаний. В конце – *Plickers* может ввести новые знания в систему и закрепить изученный материал

Также большой интерес у обучающихся вызывает работа с веб-квестами на сайте *Learnis.ru*. Этот сервис позволяет создавать квесты подвиги жанра «выход из комнаты». В таких квестах перед учениками ставится задача выбрать из комнаты, используя различные предметы, находя подсказки и выполняя задания по теме. Для создания образовательного квеста подсказками могут быть ответы на задания, которые необходимо решить для продвижения по сюжету квеста. Таким образом учащимся предоставляется возможность вспомнить материал урока и использовать его на практике в занимательной форме. Для работы на сайте учителю необходимо пройти регистрацию: указать имя и электронную почту. Это займет минуту времени. Далее перейти на главную страницу и выбрать квест-комнату, из которой будут выбираться игроки. Каждая квест-комната обладает уникальными механиками и позволяет встраивать различное количество заданий. Далее следует загрузить предметные задания, получить номер квеста и сообщить его учащимся. Учащиеся заходят на сайт по номеру квеста и выполняют задания. Регистрация не нужна.

Таким образом, информационные технологии, в совокупности с правильно подобранными технологиями создают необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания, формируют компетентность учащихся.

Школа после уроков – это мир творчества, проявления и раскрытия каждым ребёнком своих интересов, своих увлечений, своего «Я». Свою работу с одарёнными детьми мы продолжаем и в рамках клуба «Вдохновение».

В работе клуба «Вдохновение» реализуются творческие проекты по художественно-эстетическому, военно-патриотическому, интеллектуальному направлениям. Занятиями в клубе охвачены обучающиеся 5–11 классов. Дети творчески подходят к достижению целей, поставленных перед выполнением проекта. Внеурочная деятельность приобрела для них новый смысл: это не просто развлечения, а новые открытия. С момента начала работы клуба реализуются долгосрочные и краткосрочные проекты. Так, в 2024–2025 учебным году нами был реализован проект «Листая страницы любимых произведений», посвящённый писателям XIX века: А.С. Грибоедову, А.С. Пушкину, М.Ю. Лермонтову, Л.Н. Толстому, И.С. Тургеневу. В этом проекте были задействованы обучающиеся 9–11 классов. Проект был краткосрочный и был реализован в течение месяца.

Итогом нашего проекта стал литературный вечер «Мы приглашаем вас на бал...», который проходил в форме диалога литературных персонажей в рамках республиканского семинара учителей русского языка и литературы по теме: «Использование инновационных технологий на уроках русского языка и литературы в рамках реализации требований ФГОС». На этом вечере собрались любимые литературные герои талантливого А.С. Грибоедова, гениального А.С. Пушкина, великого М.Ю. Лермонтова, жившего по закону чести Л.Н. Толстого, яркого и всегда современно-го И.С. Тургенева [2].

Рассмотренные методы и приёмы обучения нацеливают деятельность учителя на поддержку познавательного интереса своих учеников. Учащиеся, занимающиеся исследовательской деятельностью, уверенней почувствуют себя на уроках, станут активнее, научатся грамотно задавать вопросы, у них расширится кругозор.

Работа с учениками во внеурочной деятельности реализуется через предметные недели, конкурсы литературных чтений, научно-практические конференции, олимпиады по предмету, участие в конкурсах исследовательских работ, конкурсы рисунков, музыкально-литературные гостиные. Нужно помочь ребёнку вовремя выявить свой талант, а не закопать его в землю. Для этого нужно на ранней стадии обучения выявить таких детей и помочь им в дальнейшем развить свою одаренность. Будем помнить, что мы, взрослые, должны быть для ребенка и плодородной почвой, и живительной влагой, и теплым солнышком, согревающим цветок детской души. Именно тогда раскроются уникальные способности, данные каждому ребенку от рождения.

#### *Список литературы*

1. Бахтиярова Е.М. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении / Е.М. Бахтиярова // Школьные технологии. – 2001. – №2. – С. 7–12.
2. Блинова В.Л. Детская одаренность: теория и практика: учеб.-метод. пособие / В.Л. Блинова, Л.Ф. Блинова. – Казань: Изд-во ТГПУ, 2010. – 56 с.
3. Бычков А.В. Метод проектов в современной школе / А.В. Бычков. – М., 2000. EDN ZSWSPW

4. Захарова А. Инфографика на уроках русского языка / А. Захарова // Русский язык – Первое сентября. – 2013. – №9. – С. 48–50.
5. Информатизация общего среднего образования: науч.-метод. пособие / под ред. Д.Ш. Матроса. – М.: Педагогическое общество России, 2004.
6. Психология одаренности и творчества / под ред. Л.И. Ларионовой, А.И. Савенкова. – М.: Нестор-История, 2017. – 530 с.
7. Тютчев Ф.И. Нам не дано предугадать... / Ф.И. Тютчев // LitFest [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://litfest.ru/analiz/nam-ne-dano-predugadat.html> (дата обращения: 14.11.2025).

*Насуха Алексей Константинович*  
магистрант

*Хентонен Анна Геннадьевна*  
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**Аннотация:** в работе исследуется формирование цифровых коммуникативных навыков студентов высших учебных заведений. Дан анализ цифровой трансформации образования, рассматривая ее как фактор, влияющий на замену традиционных форм общения, развитие навыков, способы взаимодействия и технологизацию учебного процесса. Особое внимание уделяется цифровым коммуникативным навыкам, которые определяются как умение критически и ответственно использовать цифровые инструменты, а также эффективно взаимодействовать с ними в процессе обучения, профессиональной деятельности и общественной жизни. Подробно представлены сущность и содержание формирования цифровых коммуникативных компетенций у студентов в системе высшего образования.

**Ключевые слова:** цифровые коммуникативные навыки, цифровая компактность, цифровая трансформация образования, формирование, высшая школа.

Развитие технологической базы послужило мощным стимулом для становления цифрового образования, которое в настоящее время претерпевает трансформацию образовательной системы. Данный процесс формирует виртуальные каналы связи между наукой, социумом и инновационной деятельностью, способствуя оптимизации обмена знаниями и развитию цифровых компетенций у педагогического и студенческого контингента. Цифровое образование повышает эффективность и прозрачность образовательного процесса, предлагая новые площадки для коллаборативной научно-образовательной деятельности. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в образовательную практику приводит к радикальным изменениям в подходах к предоставлению образовательных услуг, что, в свою очередь, обуславливает необходимость формирования у обучающихся цифровых коммуникативных навыков. Современные тренды свидетельствуют о формировании новой образовательной парадигмы, в рамках которой ключевая роль отводится управлению, хранению и передаче данных.

Благодаря широкому распространению цифровых сетей, цифровое пространство, ранее существовавшее лишь в теории, стало реальным и активно развивается. Данная сетевая организация, охватывающая все общество, вводит в действие новые пространственные явления и модели. Цифровое пространство, таким образом, превращается в глобальную платформу, открывающую беспрецедентные возможности для изучения и разработки новых моделей социального и коммуникативного взаимодействия между человеком и технологиями.

Государство и общество активно интересуются тем, как происходит общение в интернете, и это отражено в Распоряжении Правительства РФ №1805-р от 5 июля 2025 года. Этот документ ставит перед наукой и высшим образованием задачу стать «цифровыми» к 2030 году [4]. Иными словами, научные организации, вузы и само Министерство науки и высшего образования должны достичь высокого уровня цифровой готовности. Данная необходимость существует для того, чтобы Россия смогла стать лидером в технологиях и обеспечить стабильное развитие экономики и общества на долгие годы. Достигаться это будет путем улучшения и изменения рабочих процессов с помощью единых информационных моделей, современных цифровых технологий, стандартных цифровых инструментов и общих сервисов, при этом учитывая постоянные изменения вокруг.

Многие авторы подчеркивают, что цифровая зрелость немислима без умения эффективно общаться в цифровой среде. Эти коммуникативные навыки являются краеугольным камнем цифровой зрелости, предполагающим мастерское применение цифровых технологий для установления контактов и ведения совместных проектов.

Термин «коммуникативная компетентность» был введен Д. Хаймсом. Он интерпретировал его как владение индивидом языковыми ресурсами для их целесообразного применения в различных ситуациях, что позволяет ему выступать в роли активного субъекта коммуникации. Хаймс утверждал, что специфика языка находится в прямой зависимости от процессов социализации и вхождения индивида в определенные социальные группы.

Цифровизация нашей жизни поставила перед нами новую реальность, в которой прежние понимание «коммуникативной компетентности» уже недостаточно. В связи с глубокими трансформациями в сфере общения, спровоцированными стремительным развитием цифровых технологий, возникла острая потребность в расширении понятия. Теперь его следует рассматривать как «цифровые коммуникативные компетенции», так как связано с особенностями взаимодействия в онлайн-среде.

По мнению Н.Х. Савельева, О.В. Попониной и Е.В. Гришина [5, с. 65], цифровая коммуникативная компетенция – это комплекс навыков, позволяющих успешно взаимодействовать в цифровой среде для достижения профессиональных целей. Ключевыми элементами компетенции являются: уверенное владение цифровыми платформами, постоянное развитие цифровой грамотности, знание и соблюдение этических принципов и правил безопасности в интернете, умение эффективно использовать цифровые инструменты для коммуникации.

По мнению Г.У. Солдатовой и Е.И. Рассказовой, цифровая компетентность является комплексным понятием, охватывающим четыре основные сферы: работу со СМИ, общение, технические навыки и потребительское поведение в цифровой среде. Для успешного освоения определенных областей, как подчеркивают авторы, недостаточно одних лишь знаний, умений и навыков. Важную роль играют и личностные качества, в частности, мотивация и ответственность. В качестве иллюстрации этого тезиса в научной работе Г.У. Солдатовой и Е.И. Рассказовой представлена цифровая коммуникативная компетентность. Она трактуется как комплекс знаний, навыков, мотивации и ответственности, позволяющий эффективно взаимодействовать в онлайн-среде, будь то социальные сети, мессенджеры или электронная почта [6, с. 28].

Как отмечает Е.В. Лазинина, в современном мире коммуникация имеет фундаментальное значение. Она не только является основой личности в условиях развития цифровых технологий, но и служит важным мерилем успешности в социализации и межличностном взаимодействии. В частности, в цифровой среде, высокий уровень коммуникативной компетентности является одним из важнейших факторов для полной интеграции человека в социум [2, с. 65].

Ряд современных ученых, таких как А.В. Коротков, Б.С. Гершунский, Э.Г. Соловьев, А.В. Кристальный и А.Д. Урсул, исследуют процесс преобразования ценностей информационного общества в ценности общества знаний. В рамках этого исследования они анализируют такие актуальные проблемы, как колоссальные объемы информации, изменение природы труда и тенденция к ослаблению личных связей. Философское сообщество, в свою очередь, отмечает растущий спрос на «цифрованное» знание, которое обеспечивает быструю экономическую выгоду. Э. Агацци, в частности, подчеркивает, что гуманитарные знания, хотя и не приносят быстрой прибыли, являются фундаментом для развития личности и общества, и их поддержка остается недостаточной [7].

По мнению С.В. Орлова, текущее развитие информационного общества имеет свои недостатки. Он предлагает преодолеть их и перейти к обществу знаний, обеспечив свободный доступ к информации. Данная проблематика требует необходимости в улучшении социальных условий и технических средств, например, путем формирования и развития региональных и национальных «инфраструктур знаний» [3, с. 12].

Для эффективного решения этих задач необходима цифровизация, которая позволяет использовать информацию как универсальный ресурс. Информация становится одновременно и сырьем для обработки, и инструментом для работы, и конечным продуктом. В результате, труд, основанный на компьютерных технологиях, становится доминирующей формой деятельности, заменяя собой традиционные виды умственного и физического труда.

Согласно Д.В. Галкину, цифровая культура – это многогранное явление, охватывающее материальные, функциональные, символические аспекты, а также ментальные установки и ценности. В философском ключе, цифровая культура студентов-бакалавров, будущих профессионалов, выходит за рамки простого освоения технологий. Она глубоко проникает в формирование их поведенческих паттернов, установок и отношения к другим культурам, закладывая фундамент для развития устойчивых социально-психологических черт личности, отражающих их культурное окружение [1, с. 11–13].

Согласно социокультурному подходу, наше понимание мира формируется прежде всего через общение и обмен опытом между людьми и культурами. Этот процесс, который регулируется общественными структурами (например, правительством, школами, масс-медиа и семьей) и ускоряется технологиями, является основным способом передачи знаний и культурного наследия. В частности, современные информационные технологии играют важную роль, облегчая взаимопонимание, обучение, формирование ценностей и ориентацию в обществе.

Хотя внедрение цифровых технологий и перевод наследия в цифровой формат важны, они не автоматически создают цифровую культуру как личное качество или общепринятую норму. Этот про-

цесс не предопределен и может развиваться по-разному. Следовательно, система образования играет ключевую роль в формировании цифровой культуры у будущих профессионалов.

**Список литературы**

1. Галкин Д.В. Digital culture: методологические вопросы исследования культурной динамики от цифровых автоматов до техно-био-тварей эпох / Д.В. Галкин // Цифровая культура. – 2012. – №3(8). – С. 11–16. EDN PCOQIJ
2. Лазинина Е.В. Коммуникативная компетенция в условиях цифровизации как характеристика субъекта цифрового общества / Е.В. Лазинина // Современные исследования социальных проблем. – 2022. – №1. – С. 64–80. DOI 10.12731/2077-1770-2022-14-1-64-80. EDN RRIBON
3. Орлов С.В. Философия информационного общества: новые идеи и проблемы / С.В. Орлов // Философия и гуманитарные науки в информационном обществе. – 2013. – №1. – С. 10–24 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fikio.ru/?p=159> (дата обращения: 15.11.2025). EDN SNMYPR
4. Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030 года» от 05.07.2025 №1805-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412194202> (дата обращения: 15.11.2025).
5. Цифровая коммуникативная компетенция как одна из характеристик востребованного специалиста современной России / Н.Х. Савельева, О.В. Попонина, Е.В. Гришина [и др.] // Гуманитарные науки. – 2024. – №1(65) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kommunikativnaya-kompetentsiya-kak-odna-iz-harakteristik-vostrebovannogo-spetsialista-sovremennoy-rossii> (дата обращения: 16.11.2025).
6. Солдатова Г.У. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассяжова // Национальный психологический журнал. – 2014. – №2(14). – С. 27–35.
7. Яблокова Н.И. Понимание соотношения науки и общества Э. Агацци / Н.И. Яблокова // Социально-политические науки. – 2017. – №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-sootnosheniya-nauki-i-obschestva-e-agatstsi> (дата обращения: 18.11.2025).

**Пехтерева Олеся Николаевна**  
воспитатель

**Пучаева Анна Сергеевна**  
воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребёнка – детский сад №199»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151616

## СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ ПО ОПТИМИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос совершенствования деятельности по физическому воспитанию и оздоровлению детей дошкольного возраста посредством сотрудничества педагогов и родителей. Успешная реализация предложенных методов взаимодействия в значительной степени определяется уровнем заинтересованности педагогов в проведении физкультурно-оздоровительных мероприятий, а также мотивацией родителей к активному участию в предлагаемых инициативах. Представленная программа мероприятий, проходящая стадию опытной проверки в дошкольном образовательном учреждении, призвана создать структурированную систему взаимодействия между педагогическим составом и семьями воспитанников в сфере физического развития и укрепления здоровья. Данная система предполагает совместную разработку индивидуальных и групповых программ физического воспитания, проведение тематических семинаров-практикумов для родителей и организацию спортивных праздников и соревнований с участием детей, педагогов и родителей.

**Ключевые слова:** физкультурно-оздоровительная работа, система взаимодействия, оптимизация процесса развития сотрудничества.

Актуальность изучения взаимодействия семьи и детского сада как фактора становления личности ребенка определяется требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Стандарт акцентирует внимание на нескольких ключевых аспектах. Во-первых, сотрудничество между дошкольным учреждением и семьей определяется как один из основополагающих принципов дошкольного образования. Во-вторых, подчеркивается необходимость оказания всесторонней помощи семье, включая психолого-педагогическое сопровождение. В-третьих, выделяется важность активного участия родителей в образовательном процессе и поощрения их инициатив, направленных на целостное и всестороннее развитие детей [3].

Ключевым условием для всестороннего развития дошкольника является партнерство детского сада и семьи. Эта синергия формирует позитивную обучающую атмосферу, всемерно содействует формированию гармоничной личности и улучшает образовательные показатели благодаря установлению прочных доверительных связей и созданию объединенной системы помощи.

Подобное взаимодействие между детским садом и семьей напрямую влияет на улучшение качества предоставляемых образовательных услуг [5]. Родители, в свою очередь, могут предлагать полезные идеи и высказывать свои предпочтения относительно организации обучения. Для эффективной работы образовательной системы детского сада необходимо активное взаимодействие с семьей, в котором родители играют центральную роль. Однако, не всегда удается успешно реализовать подобное сотрудничество.

Ю.А. Гладкова описывает несколько форм взаимодействия с семьями воспитанников. Диагностическое направление включает в себя использование анкет, опросов и индивидуальных бесед. Информационное направление предполагает предоставление информации через беседы, стенды, папки-передвижки и онлайн-платформы. Рекламное направление предполагает проведение дней открытых дверей и мастер-классов.

Различные мероприятия для родителей, такие как собрания, консультации и открытые уроки, также являются важной частью работы. Совместные мероприятия, включая конкурсы, марафоны и игры, способствуют укреплению связей между детским садом и семьей [2].

Взаимодействие с семьей может быть затруднено из-за загруженности родителей работой, замкнутости семейной структуры, недостатка знаний о воспитании и образовании, а также низкого уровня общего культурного развития [4].

Система работы с семьей, основанная на этих принципах, включает следующие элементы.

1. Информирование родителей о результатах диагностики здоровья и психомоторного развития ребенка.

2. Совместная разработка индивидуальных программ (планов) для улучшения здоровья детей.

3. Проведение санитарно-просветительской работы, акцентирующей внимание на соблюдении гигиенических норм, важности сбалансированного питания и режима дня, закаливания и оптимального температурного режима.

4. Информирование родителей о содержании физкультурно-оздоровительной работы в детском саду.

5. Обучение конкретным приемам и техникам оздоровления (лечебной физкультуре, дыхательной гимнастике, самомассажу, различным видам закаливания).

6. Ознакомление с профилактическими и лечебными мероприятиями, проводимыми в дошкольном учреждении, и обучение нетрадиционным методам оздоровления. Для этого используются информационные материалы в родительских уголках, библиотеке детского сада и в папках-передвижках.

7. Организация консультаций, дискуссий и устных журналов с участием психологов, медиков, специалистов по физическому воспитанию и родителей с опытом воспитания детей.

8. Проведение семинаров-практикумов, деловых игр и тренингов с прослушиванием аудиозаписей разговоров с детьми, а также организация «дней открытых дверей» для родителей с демонстрацией занятий в спортивном зале, на стадионе и лечебно-оздоровительных процедур [3].

Для оценки уровня сформированности потребности в здоровом образе жизни у родителей детей дошкольного возраста было организовано анкетирование, охватившее 65 человек. Примечательно, что родители охотно откликнулись на предложение принять участие в опросе.

Анализ полученных данных выявил, что подавляющее большинство респондентов, а именно 97%, рассматривают поддержание ЗОЖ как приоритетную задачу. Однако, при ответе на вопрос о личной приверженности к здоровому образу жизни, только 23% опрошенных подтвердили, что активно внедряют принципы ЗОЖ в свою жизнь и жизнь своих детей, используя такие методы, как закаливание, занятия спортом и активный отдых. Это указывает на расхождение между осознанием важности ЗОЖ и реальным применением его принципов на практике.

Среди педагогического состава было проведено анкетирование для выявления уровня осведомленности о технологиях, направленных на поддержание здоровья детей, а также их применения в практике дошкольного образования. Анализ анкет показал, что 76% педагогов обладают необходимыми знаниями и сформированными компетенциями в данной области.

Однако, несмотря на наличие теоретической базы, существуют определенные трудности в практическом применении и внедрении здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс ДОО. Кроме того, выявлены сложности в организации и реализации эффективных форм взаимодействия с родителями воспитанников по вопросам физической культуры и оздоровления. Таким образом, необходимо совершенствование методической поддержки педагогов и разработка эффективных стратегий вовлечения родителей в физкультурно-оздоровительную работу.

По итогам проведенного нами анкетирования и полученных результатов, нами была разработана программа по оптимизации работы с родителями в рамках физкультурно-оздоровительной работы с дошкольниками. Проблему воспитания, развития и формирования здорового ребенка невозможно решить в полной мере без активного участия в этом родителей.

В нашу программу включены результативные методы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей.

1. «Дни открытых дверей» – широко используемая практика, предоставляющая родителям шанс ознакомиться с детским садом, его устоями, распорядком, особенностями образовательного процесса, вызывая интерес и вовлекая их в деятельность. Мероприятие организуется как ознакомительная экскурсия по учреждению с посещением группы, где занимаются дети пришедших родителей. Можно продемонстрировать утреннюю зарядку, спортивное занятие, показать организацию питания, тилового часа, закаливающих процедур и иных режимных моментов.

2. Домашние задания – способствуют увеличению физической активности детей, помогают наверстать упущенное в развитии движений, предлагая родителям конкретные рекомендации по взаимодействию с детьми и темы для обсуждения.

3. Совместный просмотр видеоматериалов – стимулирует дискуссии о проблемах и поиске решений для поддержания здоровья ребенка.

4. Обмен опытом семейного воспитания – реализуется посредством различных интервью, выставок, конференций, где родители делятся знаниями друг с другом, а на выставках узнают о внеучебных занятиях своих детей.

5. Формирование педагогической библиотеки по вопросам физического развития в семье – к созданию библиотечного фонда активно привлекались родители, которые охотно передавали книги и журналы. Распространение литературы по педагогике входит в обязанности воспитателей. Задача педагогов – вызвать у родителей интерес к специализированной литературе и помочь сориентироваться в многообразии современных изданий, выбирая проверенные и надежные источники, тем самым повышая их компетентность в вопросах физкультурно-оздоровительной работы в условиях дошкольного учреждения.

Предложенная нами программа включала в себя персональные детские проекты «Мой спорт» и спортивные состязания с участием родителей, такие как «Бадминтон» и «Футбол». Данные активности были организованы в формате Марафона спортивных игр «Родители + дети». Отзывы родителей и педагогов подтверждают, что внедрение данной программы существенно улучшает эффективность физкультурно-оздоровительной работы.

Подводя итог, можно сказать, что сотрудничество детского сада и семьи позволяет аккумулировать ресурсы и знания обеих сторон для достижения оптимальных результатов в развитии ребенка. Тесное взаимодействие детского сада и семьи – необходимое условие для всестороннего и гармоничного становления личности. Успешная адаптация ребенка к детскому саду, развитие его индивидуальных черт, закрепление знаний и формирование полезных навыков напрямую зависят от плодотворного сотрудничества этих двух ключевых институтов.

#### **Список литературы**

1. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М. Борытко; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с. EDN TVDNPX
2. Волошина Л.Н. Обогащение двигательного опыта дошкольников в детско-взрослом взаимодействии в спортивных играх / Л.Н. Волошина, О.Г. Галимская // Дошкольное воспитание. – 2019. – №1. – С. 5–12.
3. Головинова А.А. Анализ педагогических характеристик понятия «здоровый образ жизни дошкольников» как неотъемлемой части здоровьесберегающей компетентности будущих воспитателей / А.А. Головинова, А.А. Golovinova // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2021. – №1. – С. 141–154. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/340721> (дата обращения: 07.11.2025). EDN LYGSJU
4. Голубь М.С. Влияние родительской вовлеченности на развитие дошкольников: стратегии сотрудничества между семьей и образовательной организацией / М.С. Голубь // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14. №4А.
5. Об этапах становления государственного регулирования физкультурного образования в России и его содержательном наполнении / В.Б. Маркина, В.В. Markina, А.В. Сысоев [и др.] // Наука и спорт: современные тенденции. – 2024. – №3(46). – С. 221–241 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/365432> (дата обращения: 12.11.2025). DOI 10.36028/2308-8826-2024-12-3-221-241. EDN OGZXAT
6. Содержание методики процесса социализации детей 6–7 лет средствами физкультурно-спортивной деятельности / Ю.К. Чернышенко, А.С. Чумакова, С.А. Печерский [и др.] // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2023. – №1. – С. 20–27 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/334226> (дата обращения: 12.11.2025). DOI 10.53742/1999-6799/1\_2023\_20-27. EDN WRLMIS
7. Шарикало Н.А. Дифференцированный подход, развитие, физические качества детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Шарикало // Здоровье для всех. – 2019. – №2. – С. 22–26 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/312031> (дата обращения: 17.10.2025). EDN FPXRED

Сарабашян Любовь Ашотовна  
студентка

Научный руководитель

Мощенко Дарья Ивановна

канд. биол. наук, и.о. заведующего кафедрой

ФГАОУ ВО «Южный Федеральный Университет»  
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

## СОЗДАНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-Х КЛАССОВ «РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ХИМИИ

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос эффективности применения разработанной рабочей тетради для практических (лабораторных) работ по химии для 8 класса по учебнику О.С. Габриеляна, И.Г. Остроумовой и С.А. Сладковой для основной школы (2025). Пособие включает систему заданий, лабораторных экспериментов и творческих упражнений, ориентированных на практическую деятельность школьников, что способствует развитию исследовательских навыков и эмоционального вовлечения в предмет. Методический подход сочетает элементы игровых технологий и проектной работы, обеспечивая мотивацию через визуализацию результатов и реальное применение знаний, что особенно актуально в условиях реализации ФГОС основного общего образования.

**Ключевые слова:** химия, деятельностный подход, рабочая тетрадь, практическая работа, учебно-методическое пособие, познавательная деятельность, дидактическое обеспечение.

Многие методисты задаются вопросом о том, кем же является современный учитель на сегодняшний день и каким он должен быть. Педагог – это человек, открывающий врата к сияющим вершинам науки. И конечно же, каждый педагог заинтересован в успешном освоении учащимися предмета [7, с. 78]. Одной из главных задач образовательного процесса, которая повышает качество образования, является повышение продуктивности урока. Актуальным вопросом для педагогов, остается вопрос: как облегчить, повысить познавательную деятельность и мотивацию школьников в процессе обучения?

В своих работах Г. Кершенштейнер, Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, И.Г. Песталотий [3, с. 65] акцентируют внимание о важности наглядности в обучении, так как знание о предмете складывается за счёт чувств.

Цель исследования – разработка и внедрение учебно-методического пособия (рабочая тетрадь для практических (лабораторных) работ (Сарабашян, 2025)) для обучающихся 8-х классов, с последующим анализом эффективности применения в процессе обучения.

Разработанная тетрадь для практических (лабораторных) работ, поможет направить внимание учеников на решение предметных задач по химии, которые ставятся перед ними в ходе выполнения практической работы, а также в решении межпредметных задач: черчением таблиц, оформлением работ согласно требованиям, соблюдение техники безопасности. Объектом нашего исследования является учебно-познавательная деятельность учащихся МБОУ СОШ №3 с. Чалтырь Мясниковского района Ростовской области. Для разработки дидактического пособия были поставлены следующие задачи [5, с. 5]:

- изучить рабочую учебную программу, опираясь на ФГОС (федеральный государственный образовательный стандарт), учебно-методические пособия для учителей предметников, учебники;
- анализ программ, которые удобно использовать для создания рабочей тетради;
- составить план и структуру выполнения работ в школьном курсе 8 класса по учебному предмету – Химия;
- выявить основные черты рабочей тетради для практических (лабораторных) работ;
- создать рабочую тетрадь по химии для практических (лабораторных) работ для учащихся 8-х классов в электронном варианте;
- установить типографскую специфику рабочей тетради для практических (лабораторных) работ.



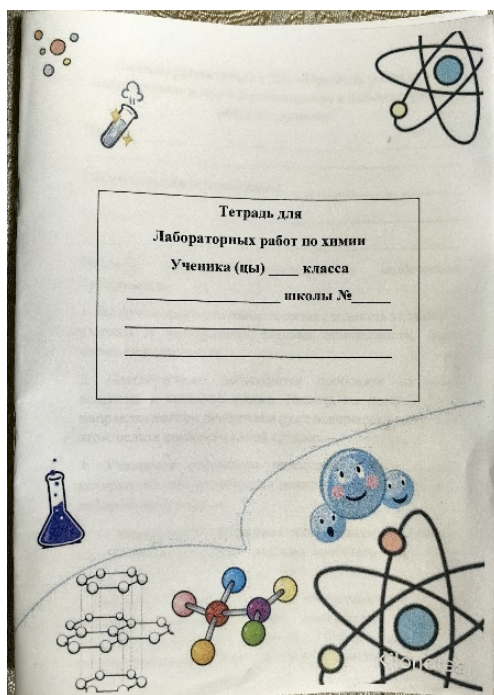


Рис. 1. Рабочая тетрадь для практических (лабораторных) работ по Химии 8 класс (Сарабашян, 2025)

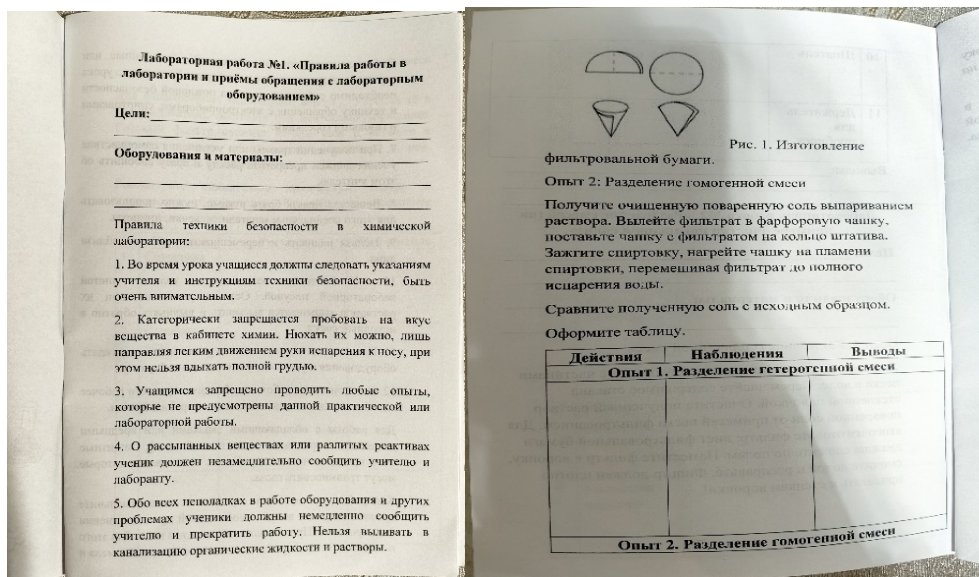


Рис. 2. Рабочая тетрадь для практических (лабораторных) работ по Химии 8 класс (Сарабашян, 2025)

Непосредственной частью профессионального подхода преподавателя к учебному процессу, является применение деятельностного подхода. По Ю.Ф. Кузнецову [4, с. 29], деятельностный подход – это такая организация обучения и воспитания, при котором ученик действует с позиции активного субъекта познания, труда и общения, у которого целенаправленно формируются учебные умения по осознанию цели, планированию хода предстоящей деятельности, её исполнению и регулированию, выполнению самоконтроля, анализа и оценки результатов своей деятельности.

Деятельностный подход стал неотъемлемой частью процесса обучения. Его смысл заключается в том, что учащиеся самостоятельно приходят к истине. В таком подходе учитель является путеводи-

телем этой деятельности. По В.А. Беликову виды деятельности учащихся на уроке классифицируют следующим образом [1].

1. Виды деятельности со словесной (знаковой) основой.
2. Виды деятельности на основе восприятия элементов действительности.
3. Виды деятельности с практической (опытной) основой.

Исследования в работе Раимбакиевой Л.Г. выявили, что использование деятельностного подхода помогает повысить успеваемость учащихся на 20–30% [8]. Данная статистика доказывает, что такой подход улучшает качество образовательного процесса.

Рабочая тетрадь – это дидактическое пособие, являющееся дополнением к основному учебнику и выполняющая следующие функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, формирующую, рационализирующую, контролирующую. Рабочая тетрадь не только выполняет образовательную деятельность, но и является средством удобства в обучении.

Исходя из классификации В.В. Гузеева разработанная тетрадь относится к смешенному виду (то есть включает в себя информационные и контролирующие блоки) [2, с. 34]. Преимуществом разработанной тетради, является удобство прохождения практических работ, в возможности проводить их, даже если школа не оснащена химическими реактивами и оборудованьями. Были созданы QR-коды, которые ссылаются на облачное хранилище, в котором размещены видеоряды проводимых практических работ в 8-х классах, записанные нами. Таким образом, разработанная тетрадь, является отличным помощником в проведении онлайн-практических работ, включает в себя «обратную связь», что является способом рефлексии.

Согласно ФГОС, в 8 классе на практические работы по химии отводится 7 часов [6]. Данная разработка поможет при подготовке учащихся к написанию ОГЭ по химии. Рабочая тетрадь включает 6 практических работ со всеми необходимыми готовыми таблицами и с «обратной» связью, периодическую систему Д.И. Менделеева, таблицу растворимости, электрохимический ряд напряжений металлов, окраски индикаторов в различных средах. Каждая практическая работа подкреплена видеоизображениями. Для создания рабочей тетради использовали следующие программы: Kilonotes, GoPaint, Word. Съёмка и монтирование видеороликов осуществлялось с использованием приложений: CapCut, InShot, так как данные платформы многофункциональны и удобны в использовании.

Была проанализирована успеваемость обучающихся 8 «Б» и 8 «В» МБОУ СОШ №3 с. Чалтырь Мясниковского района Ростовской области.

8 «Б» (с разработанной тетрадью) всего человек в классе 25, с оценкой 5–16 человек, 4–8, 3–1, 2–0. Результаты представлены на (рисунке 3).

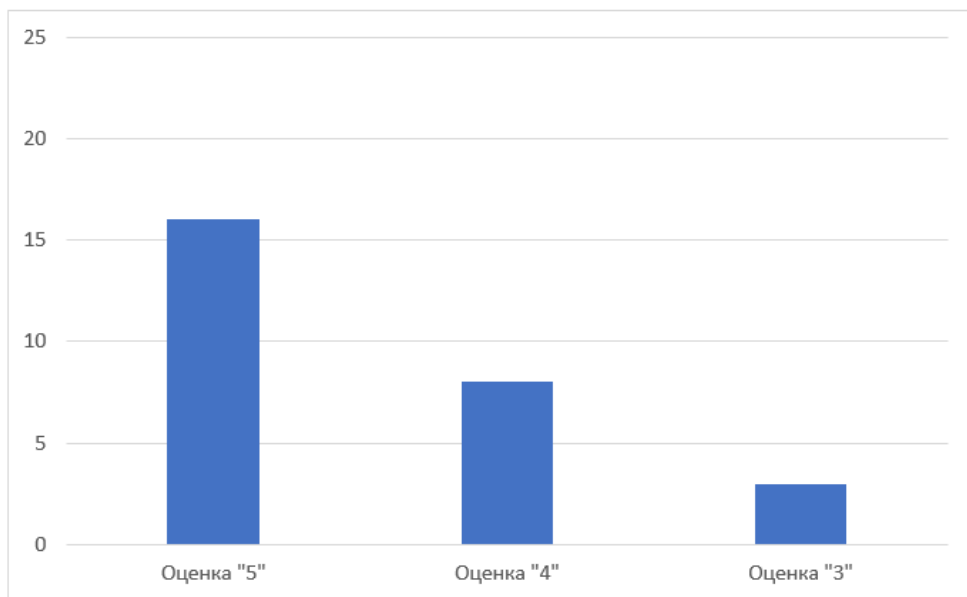


Рис. 3. Успеваемость обучающихся 8 «Б» класса

8 «В» (без тетради) всего человек в классе 25, с оценкой 5–13, 4–10, 3–1, 2–2. Результаты представлены на (рисунке 4).

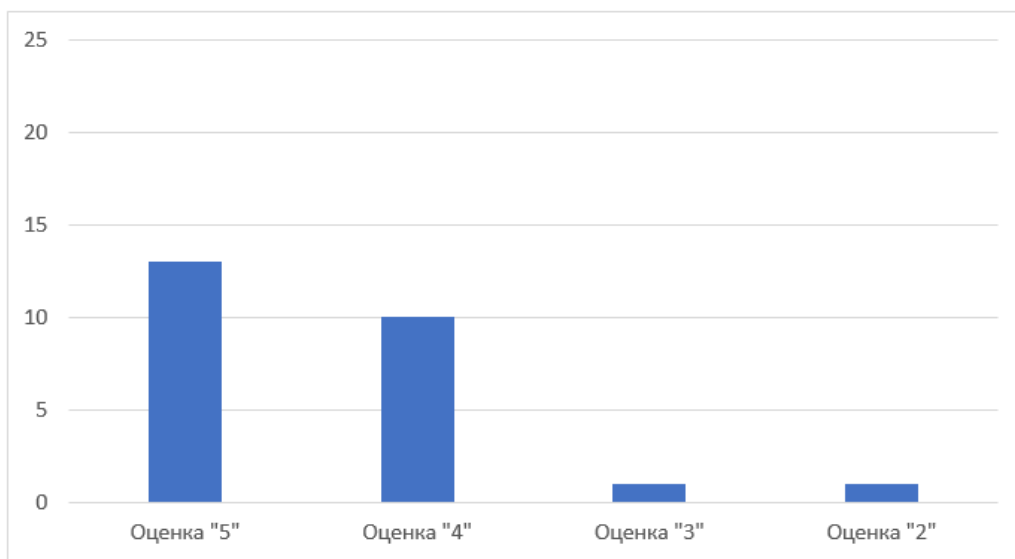


Рис. 4. Успеваемость обучающихся 8 «В» класса

По результатам практической работы №1, средний балл в 8 «Б» классе выше на 0,12 (2,68%), в сравнении с 8 «В», это свидетельствует о том, что внедрение учебно-методического пособия улучшает учебно-познавательную деятельность.

Таким образом, рабочая тетрадь для практических (лабораторных) работ по химии, является дополнением к основному учебнику, способствуя осуществлению деятельностного подхода. Разработанная тетрадь помогает восполнять пробелы в знаниях обучающихся за счет своей многофункциональности, повышает мотивацию, позволяет развивать интерес к предмету, а также улучшает уровень образования. В дальнейшем планируется применение разработанной тетради в течение 1 учебного года.

#### **Список литературы**

1. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Беликов. – М.: Академия Естествознания, 2010. – 339 с. EDN QYAJCX
2. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.
3. Гусейнов А.З. Развитие принципа наглядности в истории педагогики / А.З. Гусейнов, Г.Д. Турчин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2007. – Т. 7. №1. – С. 111–116. EDN JVUWR
4. Кузнецов Ю.Ф. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики / Ю.Ф. Кузнецов // Специальное образование. – 2006. – №6. – С. 50–59. EDN JVIXF
5. Кислицина М.А. Проект летней рабочей тетради по русскому языку и литературе / М.А. Кислицина. – 2021. – 88 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 26.11.2025).
7. Ханипова Е.Х. Рабочая тетрадь как дидактическое средство обучения / Е.Х. Ханипова // Инновации в науке. – 2015. – №10(47). – С. 88–92.
8. Деятельностный подход в обучении в современной школе // Солнцевый свет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/deyatelnostnyy-podhod-v-obuchenii-v-so/> (дата обращения: 26.11.2025).

DOI 10.31483/r-152391

## ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГОВ: ПРОБЛЕМА ВЗАИМОВЛИЯНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация:** в статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования проблемы взаимовлияния синдрома эмоционального выгорания и структуры профессиональной мотивации у педагогов дошкольных образовательных учреждений, работающих в условиях инклюзивной среды. Актуальность исследования обусловлена ростом психозэмоциональных нагрузок на педагогический персонал в связи с необходимостью сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ). Теоретически проанализированы современные подходы к пониманию структуры и динамики обоих феноменов. В ходе эмпирического исследования установлено, что по мере нарастания симптомов выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений) происходит трансформация мотивационного профиля в сторону доминирования внешней отрицательной мотивации при одновременном снижении внутренней и внешней положительной мотивации. Показана опосредующая роль смысложизненных ориентаций в данном процессе.

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, профессиональная мотивация, педагоги инклюзивного ДОУ, дети с ОВЗ, смысложизненные ориентации, психологическое сопровождение.

Современная система дошкольного образования претерпевает значительные трансформации, связанные с широким внедрением инклюзивных практик. Данный процесс, будучи социально и гуманистически обусловленным, предъявляет повышенные требования к профессиональной компетентности, психологической устойчивости и личностным ресурсам педагогов. Работа в условиях инклюзивной среды, предполагающая взаимодействие с детьми, имеющими различные, сложные нарушения развития (расстройства аутистического спектра – РАС, задержку психического развития – ЗПР, тяжелые и множественные нарушения развития – ТМНР и др.), сопряжена с хроническим профессиональным стрессом, многозадачностью, высокой эмоциональной вовлеченностью и необходимостью постоянного профессионального самосовершенствования [1; 4; 8]. В этой связи проблема сохранения психического здоровья и профессионального благополучия педагогов инклюзивных дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) приобретает особую актуальность.

Центральными психологическими феноменами, определяющими эффективность и устойчивость профессиональной деятельности педагога, выступают эмоциональное выгорание и профессиональная мотивация. Синдром эмоционального выгорания, понимаемый как состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы [2; 3], в условиях инклюзивного ДОУ приобретает специфические черты и ускоренную динамику развития. Профессиональная мотивация, в свою очередь, является движущей силой, обеспечивающей активность, направленность и результативность педагогического труда [9]. В современной научной литературе эти два феномена часто рассматриваются изолированно, тогда как их взаимосвязь и взаимовлияние, особенно в контексте столь напряженной профессиональной деятельности, как работа в инклюзивном ДОУ, изучены недостаточно.

Возникает теоретическая и практическая проблема, требующая разрешения: каков характер взаимосвязи между уровнем и структурой эмоционального выгорания и особенностями профессиональной мотивации у педагогов инклюзивных ДОУ? Понимание этой связи является ключевым для разработки не просто коррекционных, а целостных, превентивных программ психологического сопровождения, которые были бы направлены не только на купирование симптомов истощения, но и на восстановление и развитие внутренних стимулов к профессиональной деятельности.

Эмоциональное выгорание представляет собой сложный, многокомпонентный феномен, формирующийся под воздействием хронического профессионального стресса. Классическая трехфакторная модель К. Маслач [11] выделяет три ключевых компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений. В контексте инклюзивного ДОУ эти компоненты проявляются с особой интенсивностью. Эмоциональное истощение усугубляется необходимостью постоянного эмпатического контакта с детьми, имеющими трудности в коммуникации и поведении. Деперсонализация может принимать форму формального выполнения обязанностей без подлинной эмоциональной включенности, что особенно пагубно для установления контакта с ребенком с ОВЗ. Редукция достижений связана с часто медленным и неочевидным прогрессом в развитии таких детей, что порождает у педагога чувство профессиональной несостоятельности [5; 7].

Профессиональная мотивация педагогов также является сложноструктурированным образованием. В ее структуре принято выделять внутреннюю мотивацию (удовлетворение от самого процесса работы), внешнюю положительную мотивацию (стремление к материальному вознаграждению, карьерному росту, признанию) и внешнюю отрицательную мотивацию (побуждение к деятельности страхом наказания, критики или иных негативных последствий) [10]. Наиболее благоприятной для профессионального развития является мотивационная структура, в которой доминирует внутренняя мотивация, поддерживаемая внешней положительной.

Логика взаимовлияния этих двух сфер очевидна, но требует конкретизации. Эмоциональное истощение, как ключевой компонент выгорания, напрямую подрывает энергетическую основу любой активности. Истощенный педагог теряет способность испытывать радость и интерес от взаимодействия с детьми, что является ядром внутренней мотивации. Деперсонализация, проявляющаяся в эмоциональном отстранении и цинизме, разрушает эмоциональную связь «педагог-ребенок», которая зачастую и является главным смысловым и мотивационным ресурсом в работе с детьми с ОВЗ. Наконец, редукция профессиональных достижений напрямую атакует мотивацию через призму самооффективности. Потеря веры в свою компетентность и способность добиваться значимых результатов закономерно приводит к снижению, как внутренней мотивации, так и внешней положительной.

Важным опосредующим звеном в этой взаимосвязи выступает смысловая сфера личности педагога, в частности, смысло-жизненные ориентации. Концепция Д.А. Леонтьева подчеркивает роль осмысленности жизни как ключевого фактора психологического благополучия и устойчивости. Педагог, видящий в своей работе глубокий личностный и социальный смысл, находящий цели в профессиональном развитии и ощущающий себя хозяином своей жизни (высокий locus контроля-Я), обладает мощным внутренним ресурсом для противостояния стрессу. Напротив, утрата профессиональных смыслов, ощущение бесцельности и потери контроля («экзистенциальный вакуум») являются питательной средой для быстрого развития выгорания и трансформации мотивации в сторону избегания неудач [6].

Таким образом, выдвигается теоретическое предположение: существует тесная отрицательная взаимосвязь между уровнем эмоционального выгорания и показателями позитивной профессиональной мотивации у педагогов инклюзивных ДОУ, причем данная взаимосвязь опосредована уровнем осмысленности профессиональной деятельности и жизни в целом. Эффективная профилактика выгорания должна быть одновременно и средством развития профессиональной мотивации через восстановление и актуализацию личностных смыслов педагога.

Целью эмпирической части исследования являлось выявление характера и силы взаимосвязи между компонентами эмоционального выгорания, типами профессиональной мотивации и смысло-жизненными ориентациями у педагогов инклюзивных ДОУ.

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида

№214» г. Краснодара. Выборку составили 51 педагог в возрасте от 23 до 62 лет, осуществляющих педагогическую деятельность как в общеразвивающих, так и в группах компенсирующей направленности для детей с ТНР, ЗПР, ТМНР и РАС. Для диагностики использовался следующий инструментарий: опросник MBI (Maslach Burnout Inventory), методика диагностики профессиональной мотивации К. Замфир в адаптации А. Реана, тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева. Обработка данных проводилась с помощью методов математической статистики, включая расчет описательных статистик (среднее значение, стандартное отклонение), t-критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок и корреляционный анализ по Пирсону с использованием программных пакетов «SPSS Statistics» и «Excel».

Констатирующий этап исследования выявил высокую распространенность симптомов эмоционального выгорания среди педагогов. Так, средний и высокий уровень психоэмоционального истощения был диагностирован у 84% респондентов, деперсонализации – у 84%, а редукции личных достижений – у 80% педагогов. Наиболее выраженные показатели были зафиксированы у педагогов, работающих с детьми с РАС, ТМНР и ЗПР, что подтверждает гипотезу о повышенной стрессогенности работы с данными категориями воспитанников.

Анализ профессиональной мотивации на констатирующем этапе показал зависимость ее структуры от категории детей. Наибольший уровень внутренней мотивации был у педагогов общеразвивающих групп ( $3,73 \pm 1,75$ ), тогда как у их коллег, работающих с детьми с ЗПР, этот показатель был минимальным ( $2,37 \pm 1,72$ ). Внешняя отрицательная мотивация, напротив, была наиболее выражена у педагогов групп для детей с ЗПР ( $3,20 \pm 1,15$ ). Это свидетельствует о том, что сложность контингента напрямую влияет на смещение мотивационных акцентов в сторону мотивов избегания.

Корреляционный анализ позволил установить значимые связи между изучаемыми параметрами. Были выявлены статистически значимые ( $p \leq 0,01$ ) обратные корреляции между показателями эмоционального выгорания и позитивными видами мотивации:

- высокий уровень эмоционального истощения отрицательно коррелировал с внутренней мотивацией ( $r = -0,68$ ) и внешней положительной мотивацией;
- ( $r = -0,59$ );

- выраженность деперсонализации также демонстрировала сильную отрицательную связь с внутренней ( $r = -0,72$ ) и внешней положительной мотивацией ( $r = -0,61$ );
- редукция профессиональных достижений показала наиболее тесную обратную связь с внутренней мотивацией ( $r = -0,75$ ).

Одновременно с этим была обнаружена прямая положительная корреляция между всеми компонентами выгорания и внешней отрицательной мотивацией. Например, связь эмоционального истощения и внешней отрицательной мотивации составила  $r = 0,71$ . Это означает, что чем более истощен и циничен педагог, тем в большей степени его профессиональное поведение начинает определяться не интересом или стремлением к успеху, а страхом перед наказанием, критикой или иными негативными последствиями.

Анализ данных по методике СЖО выявил, что педагоги с низким уровнем выгорания имеют достоверно более высокие показатели по всем субшкалам осмысленности жизни, особенно по шкалам «Цели в жизни» и «Локус контроля-Я». Корреляционный анализ подтвердил наличие значимых прямых связей между осмысленностью жизни и внутренней мотивацией ( $r = 0,65$ ), а также сильных обратных связей с компонентами выгорания (например, общий показатель ОЖ с эмоциональным истощением:  $r = -0,69$ ). Это позволяет утверждать, что смысложизненные ориентации выступают важным опосредующим фактором в связке «выгорание – мотивация». Педагог, утративший смысл в своей работе, закономерно теряет и внутреннюю мотивацию, а его деятельность все больше начинает регулироваться страхами и внешним давлением.

Формирующий эксперимент представляет собой системную работу по профилактике эмоционального выгорания педагогов, осуществляемую на основе данных констатирующего исследования через комплексную программу.

Для проверки эффективности разработанной программы, направленной одновременно на снижение выгорания и развитие мотивации через работу со смысловой сферой, был проведен контрольный эксперимент. Сравнительный анализ данных до и после реализации программы показал положительную динамику. Доля педагогов с низким уровнем эмоционального истощения возросла с 4% до 67%, с низким уровнем деперсонализации – с 2% до 69%. Существенно улучшились показатели мотивации: вырос средний балл внутренней мотивации и внешней положительной мотивации, в то время как показатели внешней отрицательной мотивации резко снизились. Статистическая обработка данных с помощью *t*-критерия Стьюдента подтвердила достоверность этих изменений ( $p \leq 0,05$ ).

Проведенное исследование позволяет сделать однозначный вывод о наличии тесной, структурно обусловленной взаимосвязи между синдромом эмоционального выгорания и профессиональной мотивацией педагогов инклюзивных ДОУ. Выявленные корреляции демонстрируют, что выгорание не просто сопровождается снижением мотивации, а качественно трансформирует всю мотивационную сферу, смещая ее с позитивных, личностно-развивающих форм (внутренняя и внешняя положительная мотивация) на негативную, деструктивную форму (внешняя отрицательная мотивация).

Установленная опосредующая роль смысложизненных ориентаций указывает на ключевое направление для психопрофилактической работы. Борьба с выгоранием и развитие мотивации должны быть неразрывно связаны с помощью педагогу в восстановлении и осознании профессиональных смыслов, в поиске личностной значимости его труда в условиях инклюзии, в укреплении веры в свою способность влиять на профессиональную ситуацию и достигать значимых, пусть и небольших, результатов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная и апробированная комплексная программа, интегрирующая когнитивно-поведенческие, ресурсные и смысловые подходы, доказала свою высокую эффективность. Она не только позволила снизить уровень профессионального выгорания, но и способствовала позитивной перестройке мотивационного профиля педагогов, создав основу для их долгосрочного профессионального благополучия и устойчивости в сложных условиях инклюзивной образовательной среды. Таким образом, гипотеза исследования о том, что эффективная профилактика эмоционального выгорания является действенным средством развития профессиональной мотивации, нашла свое полное подтверждение.

#### Список литературы

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. №1. – С. 136–145. DOI 10.17759/pse.2016210112. EDN VSEQJB
2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 336 с.
3. Дедуль А.А. Психолого-педагогические условия коррекции эмоционального выгорания педагогов дошкольной образовательной организации / А.А. Дедуль // Концепции современного образования: время перемен: сборник научных трудов. – Казань: СитИвент, 2020. – С. 135–140. EDN IYLETX
4. Емельянова М.Н. Эмоциональное выгорание воспитателя: симптомы, причины, способы преодоления / М.Н. Емельянова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2014. – №7. – С. 30–40. EDN EPAJRA
5. Леонова А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / А.Б. Леонова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2000. – №3. – С. 4–21.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2021. – 487 с.

7. Монгуш О.О. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения / О.О. Монгуш // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Международной научной конференции (Самара, 2015 г.). – Самара: АСГАРД, 2015. – С. 47–51.

8. Пилипчук Л.С. Профилактика эмоционального выгорания педагогов ДОО, работающих с детьми с ОВЗ / Л.С. Пилипчук // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: материалы III Всероссийской (заочной) научно-практической конференции (Барнаул, 12–13 марта 2018 г.) / под науч. ред. М.В. Сурниной. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2018. – С. 96–100. EDN UPBLFC

9. Федорова М.П. Развитие профессиональной мотивации опытных педагогов / М.П. Федорова. – СПб.: Нева, 2023. – 224 с.

10. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 57–64.

11. Maslach C. Burnout: The Cost of Caring / С. Maslach. – Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1982. – 192 p.

**Сенницкая Надежда Александровна**  
почётный работник общего образования РФ, учитель  
МБОУ «Гимназия №44 им. Десва В.Н.»  
г. Ульяновск, Ульяновская область

## ВОСПИТАНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

**Аннотация:** в статье описаны методы и технологии, которые формируют у младших школьников ценностное отношение к своему здоровью и здоровому образу жизни. Автор отмечает необходимость формирования данной потребности с 1-го класса через урочную, внеурочную деятельность и работу с семьёй.

**Ключевые слова:** здоровье, здоровый образ жизни, младшие школьники, здоровьесберегающие технологии, деятельностный подход.

Школа является главным помощником в сохранении и укреплении здоровья детей, так как она занимается воспитанием будущих граждан России. Здоровый ребёнок это не только успешный ученик, но и активный участник общественной жизни, он сможет применить свои способности в различных жизненных ситуациях. Хорошее здоровье ребёнка влияет на его физическую, эмоциональную и социальную сферы жизни. Это и активное участие в спортивных и творческих мероприятиях, быстрое усвоение новых знаний, хорошее отношение с одноклассниками. Здоровый ребёнок сможет самостоятельно позаботиться о своем благополучии.

Для нас, учителей, важно донести до школьников ценность здоровья в их жизни и привить основы здорового образа жизни начиная с 1-го класса. Проводим классные часы с презентациями и видео о сбалансированном питании, о важности утренней зарядки, как дома, так и перед уроками, о соблюдении правил личной гигиены и поддержанию позитивного психоэмоционального состояния. Утренняя гимнастика и упражнения на расслабление мышц не только развивают физические качества детей (гибкость, ловкость, выносливость) и улучшают их здоровье, но и воспитывают чувство ответственности [1, с. 233]. На своих занятиях по внеурочной деятельности применяем разнообразные методы работы: круглые столы, уроки здоровья, проектную деятельность, насыщая занятия не только общими знаниями, но и конкретными примерами из жизни известных личностей, а также результатами самостоятельных исследований учеников. На своих уроках активно внедряем здоровьесберегающие технологии, опирающиеся на деятельностный подход. Словарную работу и задания по математике проводим в игровой форме, применяя элементы соревнования и дифференцированного подхода к обучению. Для предотвращения усталости у детей во время занятий я включаем в уроки двигательную активность, оздоровительные, физкультурные и танцевальные паузы, а также упражнения для дыхания и глаз и пальчиковую гимнастику [2, с. 156]. Для укрепления зрения используем следующие моменты: зрительные паузы, в любое время дня дети закрывают глаза и открывают, можно веки прижать пальчиком. Массаж глаз – проводится во время утренней гимнастики и на занятиях. Массаж помогает детям снять усталость, напряжение, улучшает обмен веществ в тканях глаза. Зрительная гимнастика – даёт возможность глазу справиться со значительной зрительной нагрузкой. Гимнастикой пользуемся на занятиях рисования, рассматривания картин, при длительном наблюдении. Часто используем минутки покоя: посидим молча с закрытыми глазами; посидим и полюбуемся на пейзаж за окном; положить голову на парту и расслабится, будто в невесомости; помечтаем под прекрасную музыку.

Правильно подобранная физкультминутка способствует лучшему усвоению учебного материала. Небольшие комплексы физических упражнений, выполняемые в ходе урока, положительно воздействуют на опорно-двигательный аппарат, нервную систему и весь организм в целом.

Оздоровительные силы природы имеют огромное значение для здоровья детей. Г.А. Сперанский писал: «День, проведённый ребёнком без прогулки, потерян для его здоровья». Во время прогулок в

группе продлённого дня уделяем большое внимание подвижным играм. Они оказывают большое влияние на развитие ребенка, так как это важное звено в детской жизни, которое приносит им радость и восторг.

Через небольшие экскурсии в лес, прогулки, походы, занятия на свежем воздухе, развлечения дети получают необходимый опыт, учатся исследовать, наблюдать, заботятся о своём здоровье. На прогулке дети получают солнечные и воздушные ванны, что благотворно действует на весь организм, повышается тонус нервной системы и увеличивается сопротивляемость организма к простудным заболеваниям. Естественные ароматы природы благотворно влияют на ребёнка.

Главная цель физического воспитания в начальной школе, это развитие двигательной активности учащихся.

Урок физкультуры является продолжением жизни ребенка, в котором через движение он растёт, познаёт окружающий мир и испытывает свои силы. Движение укрепляет здоровье, приносит радость и стимулирует физическое развитие.

Для того чтобы ученики научились ценить собственное здоровье, применяем различные подходы, например, игры, соревнования и викторины, которые оживляют процесс обучения и способствуют лучшему усвоению материала. Также дети создают проекты о здоровом образе жизни, проводят опыты с полезной пищей, учатся работать с информацией и задавать интересующие их вопросы [3, с. 176].

Тесно сотрудничаем с семьями, так как именно семья оказывает большое влияние на формирование привычек ребенка, вовлечение родителей в школьные мероприятия и обсуждения здоровьесберегающих тем значительно усиливает эффект работы учителей.

Совместно с родителями делаем упор на гигиенические средства, которые содействуют укреплению здоровья. Личная гигиена, проветривание, влажная уборка, режим питания, правильное мытьё рук, обучение простейшим навыкам оказания первой помощи при порезах, укусах, ожогах, ограничение уровня учебной нагрузки во избежание утомления.

Родители активно принимают участие в спортивных совместных мероприятиях, экскурсиях, походах, направленных на оздоровление детей. На родительских собраниях, групповых и индивидуальных консультациях учим оценивать здоровье ребёнка. Вместе составляем памятки здоровья. Родителям предлагаем картотеки различных гимнастик, упражнений для занятий дома, советуем литературу, брошюры, проводим консультации.

Помогая детям понять, насколько важно заботиться о своём здоровье, мы создаем прочную основу для их дальнейшей жизни.

#### *Список литературы*

1. Богина Т.Л. Охрана здоровья детей в школьных учреждениях / Т.Л. Богина. – М.: Мозайка-Синтез, 2015. – 233 с.
2. Лебедева Н.Т. Двигательная активность в процессе обучения младших школьников / Н.Т. Лебедева. – М., 2000. – 156 с.
3. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 176 с. EDN PEMRWS

**Фиалко Алла Ивановна**

канд. техн. наук, доцент, преподаватель  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **НЕПРЕРЫВНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

*Аннотация: автор статьи отмечает, что всеобъемлющая цифровизация всех областей экономики требует непрерывной профессиональной подготовки педагогов в области цифровой грамотности и безопасности. В работе подчеркивается, что формирование необходимых компетенций должно проходить в системе: вузовское образование – система повышения квалификации и переподготовки – самообразование. Педагогическая модель профессиональной подготовки педагога в области цифровой грамотности основана на комплексном подходе, создании цифровой среды с применением гибридного обучения.*

*Ключевые слова: информационная безопасность, цифровая трансформация образования, педагог технических дисциплин, непрерывная профессиональная подготовка, образовательные стандарты, цифровая образовательная среда, гибридное обучение.*

Современная образовательная парадигма неразрывно связана с процессами цифровизации. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) проникли во все сферы школьной жизни: от электронного журнала и цифровых учебных материалов до дистанционного обучения и проектной деятельности в сети. Однако наряду с безграничными возможностями цифровая среда порождает и новые риски: кибербуллинг, фишинг, утечки персональных данных, распространение деструктивного и запрещенного контента, информационное манипулирование. В этих условиях педагог перестает



быть исключительно транслятором знаний. Он становится гидом в цифровом мире, ответственным не только за собственное поведение в сети, но и за формирование цифровой культуры и навыков безопасной деятельности у своих учеников [1, с. 24]. Следовательно, подготовка педагога к работе в условиях информационной безопасности становится не единовременным курсом, а непрерывным, целенаправленным процессом, интегрированным в его профессиональную траекторию.

Ключевой экономической комплекс региона «Комплекс социальных и инновационных услуг (КСИУ)» [2] объединяет трудоемкие виды деятельности, от которых зависит качество жизни населения, среди них и образование. В Краснодарском крае существует острая потребность в педагогических кадрах в общем и профессиональном образовании. Недостаточно полное развитие цифровой развивающей образовательной среды, уровня культуры информационной безопасности и готовности педагогов технических дисциплин к киберугрозам в образовательной системе требует обновления научно-методического обеспечения.

Формирование у педагогов технических дисциплин культуры информационной безопасности соответствует направлению Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации (утверждена Указом Президента Российской Федерации от 28 февраля 2025 г. №145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»). Формирование цифровой грамотности крайне важно по нескольким причинам.

1. Повышение квалификации преподавателей в области защиты информации, овладение теоретическими знаниями и практическим опытом.

2. Минимизация рисков утечки конфиденциальной информации. Соответствие законодательным требованиям. Российские образовательные учреждения должны соблюдать законодательство РФ в области защиты персональных данных и кибербезопасности. Формирование грамотности в области информационной безопасности помогает избежать нарушений требований нормативных актов и снизить вероятность штрафных санкций.

3. Устойчивость против информационных атак и угроз. Современные угрозы киберпространству становятся всё более изощрёнными и распространёнными. Если педагоги будут осознавать важность мер безопасности, смогут грамотно организовать защиту компьютерных сетей и устройств образовательного учреждения, предотвращая потенциальные атаки хакеров и вредоносных программ.

4. Привитие навыков ответственности обучающимся. Образовательные программы предполагают активное использование цифровых инструментов, онлайн-сервисов и облачных хранилищ. Важно прививать обучающимся навыки правильного и безопасного использования информационно-коммуникационных технологий. Преподаватели, обладающие культурой информационной безопасности, станут образцом для подражания и научат своих учеников ответственному отношению к защите собственных данных.

5. Укрепление доверия родителей и общественности. Родители доверяют образовательным организациям безопасность детей и сохранность личной информации. Создание и поддержание надежной системы информационной безопасности способствует укреплению общественного доверия и улучшению имиджа вуза в условиях цифровой образовательной среды.

Таким образом, культура информационной безопасности должна стать неотъемлемой частью профессиональной подготовки педагогов технических дисциплин, обеспечивающей не только безопасность самих работников и обучающихся, но и стабильность образовательной инфраструктуры вуза.

Соответственно основным направлением развития научно-инновационной сферы социально-экономического развития Краснодарского края становится формирование культуры информационной безопасности у кадров инженерной (технологической) направленности в процессе их профессиональной подготовки в условиях цифровой образовательной среды вуза, в частности педагогов технических дисциплин.

Цифровая трансформация технологического образования позволяет осуществить данный процесс наиболее эффективно с применением гибридной формы обучения и разработкой для него электронных образовательных ресурсов.

Теоретически обоснованная модель научно-методического обеспечения профессиональной подготовки педагогов технических дисциплин в цифровой образовательной среде вуза в процессе формирования у них культуры информационной безопасности опирается на следующие подходы [3; 5]:

- системно-деятельностный подход, позволяющий активизировать самостоятельную познавательную деятельность обучающихся;
- практико-ориентированный подход, ориентированный на выполнение практических задач с погружением в профессиональную сферу;
- гибридный подход в обучении, позволяющий сочетать офлайн- и онлайн-обучение с использованием цифровых инструментов и платформ.

Студентам для изучения кибербезопасности необходимо освоить следующие основные модули.

1. Основы информационной безопасности: политика безопасности, защита персональных данных, конфиденциальной информации.
2. Криптография – цифровые подписи и сертификаты.

3. Сети и защита сетей – межсетевые экраны, виртуальные частные сети. Атаки и способы их предотвращения.

4. Операционные системы и их уязвимости – повышение защищенности операционных систем, патчи и обновления.

5. Web-программирование и безопасность web-приложений – типичные атака на web-сайты, принципы безопасной разработки приложений.

6. Обнаружение угроз и реагирование на инциденты – методы мониторинга инфраструктуры, расследование инцидентов, восстановление после атак.

7. Этичный хакинг и тест на проникновение – использование инструментов тестирования безопасности.

8. Правовая база и этика – законодательство РФ о защите информации [4], международные нормы.

9. Практические навыки по применению цифровых технологий, участие в соревнованиях по киберспорту.

Непрерывная профессиональная подготовка педагога в области цифровой грамотности и безопасности может обеспечить социальный запрос общества на своевременную обеспеченность высококвалифицированными кадрами образовательного процесса различных уровней.

#### *Список литературы*

1. Давыдов В.В. Проблемы развития образования в условиях цифровой трансформации / В.В. Давыдов // Педагогика. – 2022. – №4. – С. 20–35.

2. Закон Краснодарского края «О Стратегии социально-экономического развития Краснодарского края до 2030 года» от 21.12.2018 №3930-КЗ (ред. от 29.11.2024).

3. Зинченко В.П. Психология и педагогика в условиях цифровой трансформации / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2023. – №2. – С. 10–20.

4. Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» от 27.07.2006 №149-ФЗ.

5. Фиалко А.И. Практико-ориентированная модель профессиональной подготовки студентов – будущих преподавателей технических дисциплин / А.И. Фиалко, С.В. Тиунов, А.М.М. Сенан // Перспективы науки и образования. – 2023. – №2(62). – С. 749–765. DOI 10.32744/pse.2023.2.44. EDN СТНУУТ

*Харитонова Мария Владимировна*

студентка

*Научный руководитель*

*Сажина Наталья Михайловна*

д-р пед. наук, профессор,

заместитель декана, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос психологических аспектов профессионального развития педагогов с акцентом на такие важные компоненты, как стресс и мотивация. В работе анализируются основные источники и виды педагогического стресса, его влияние на профессиональную деятельность и психологическое здоровье педагогов, а также внутренние и внешние мотивационные факторы, способствующие профессиональному росту и личной самореализации. Особое внимание уделяется взаимосвязи между стрессом, мотивацией и процессами профессионального развития, а также разработке рекомендаций по поддержке психологического благополучия педагогов. Исследование подчеркивает необходимость системных психологических подходов для повышения эффективности профессиональной деятельности педагогов и обеспечения их психологического комфорта и мотивации.

**Ключевые слова:** психологические аспекты, педагогический стресс, мотивация педагогов, профессиональное развитие, самореализация, психологическая поддержка, профессиональный рост, эмоциональное здоровье педагогов.

В профессиональной деятельности педагогов важную роль играют такие психологические понятия, как стресс, мотивация и самореализация. Психологические состояния существенно влияют на уровень профессиональной компетентности педагога. Высокая мотивация способствует инициативности, креативности, ответственности за свою деятельность.

Обратное влияние оказывают хронический стресс и эмоциональное выгорание, которые снижают мотивацию, ухудшают качество общения с учениками и коллегами, уменьшают инициативность. В то же время, правильное управление стрессом и развитие мотивационных ресурсов способствуют

повышению эффективности педагогической работы, помогают достигать профессиональных целей и обеспечивают одновременное развитие.

В педагогической психологии выделяются несколько ключевых теорий, объясняющих процессы мотивации, самореализации и стрессоустойчивости:

Теория самореализации Маслоу – одна из основополагающих в гуманистической психологии. Она предполагает, что для полноценного развития личности необходимо удовлетворение базовых потребностей, а также потребности в самореализации. В педагогике эта модель помогает понять, что педагог, достигающий внутренней гармонии, способен лучше мотивировать учеников и развивать свои профессиональные способности.

Теория самоэффективности Альберта Бандуры – подчеркивает важность веры в собственные возможности. Чем выше уровень самоэффективности, тем более педагог уверен в своих силах, что способствует преодолению трудностей, развитию креативности и инициативы.

Модель стресс-устойчивости (например, модель Лазаруса или Келли) – описывает процессы восприятия стрессовых ситуаций и стратегий их преодоления. Устойчивый педагог способен воспринимать давление как вызов, использовать стресс для личностного роста или снижать негативные последствия.

Эти теории помогают формировать практики профессионального развития педагогов, создавая условия для повышения их психологической устойчивости, мотивации и способности к самореализации.

Педагогический стресс бывает различным по характеристикам и происхождению. Основные виды включают: эмоциональный стресс; организационный стресс; межличностный стресс; профессиональное выгорание. Источники педагогического стресса разнообразны: внутренние – высокая требовательность к себе, низкая стрессоустойчивость; внешние – большая учебная нагрузка, конфликтные ситуации, сложность во взаимодействии с учениками и их родителями.

Существуют следующие меры профилактики и снижения педагогического стресса: развитие навыков стресс-менеджмента; создание поддерживающей среды; организационные меры; обучение психологической устойчивости; обращение за профессиональной помощью.

Понимание мотивов профессиональной деятельности – важная составляющая развития педагогов. Обратившись к теориям мотивации, можно создать эффективные программные подходы:

Теория самодетерминации (Deci и Ryan) – подчеркивает значимость внутренней мотивации, основанной на интересе, стремлении к развитию и личных целях. Педагоги, движимые внутренней мотивацией, показывают большую инициативность и креативность.

Теория целей (Locke и Latham) – постановка ясных, конкретных и достижимых целей способствует повышению вовлеченности, ответственности и качества работы.

Теория ожиданий Врума – исследует, как ожидания и оценки вероятности достижения результатов влияют на мотивацию; результаты, искомые педагогом, повышают его активность и настойчивость.

На практике эти теории помогают разрабатывать программы профессионального развития, стимулируют педагогов к освоению новых методов и креативных решений, а также способствуют формированию мотивирующей рабочей среды.

Мотивация является определяющим фактором профессионального успеха педагога. Высокий уровень заинтересованности приводит к инициативности, ответственности, развитию новых навыков и креативных подходов.

Для повышения мотивации педагогов следует реализовать следующие меры: обеспечение условий для профессионального роста; признание и поощрение достижений; реализация инициативных проектов; создание поддержки и доверительной атмосферы; предоставление условий для личностного и профессионального самовыражения.

Также, для повышения профессионального развития педагогов может быть широко внедрен инновационный аспект, например, применение технологий искусственного интеллекта и аналитики данных – эти инструменты позволяют более точно выявлять предвестники психологического выгорания, автоматизированно анализировать тенденции и предлагать адаптивные программы поддержки и профилактики стрессовых состояний.

Внедрение виртуальной реальности (VR) и иммерсивных тренингов – использование VR-технологий для проведения ситуационных тренингов по управлению стрессом, развитию эмоциональной устойчивости и навыков саморегуляции. Это позволяет педагогам тренировать реакции в безопасной, контролируемой среде, повышая эффективность психологической подготовки.

Интеграция междисциплинарных концепций и практик – привлечение экспертных методик из области нейронаук, когнитивной психологии и позитивной психологии для создания комплексных программ поддержки, учитывающих биологические, психологические и социальные аспекты профессионального развития.

Создание онлайн-сообществ и платформ для обмена опытом – развитие сервисов, где педагоги могут делиться личным опытом преодоления стрессов, участвовать в групповой психологической поддержке, получать профессиональный менторинг и поддержку со стороны коллег.

В заключение, психологические аспекты профессионального развития педагогов, такие как стресс и мотивация, занимают ключевое место в формировании их профессиональной эффективности и лич-

ной устойчивости. Современные условия образовательной среды предъявляют повышенные требования к психологическому состоянию педагогов, а их способность управлять стрессом и поддерживать внутреннюю мотивацию становится залогом успешной реализации профессиональных задач.

Таким образом, интеграция психологических методов и инновационных решений в систему профессионального развития является важным шагом к формированию устойчивых, мотивированных и психологически здоровых педагогов, готовых эффективно реагировать на вызовы современности и реализовывать свои профессиональные и личностные потенциалы.

**Список литературы**

1. Маслоу А.Н. Теория человеческой мотивации / А.Н. Маслоу // Психологический журнал. – 1943. – №4. – С. 370–396.
2. Бандура А. Самодостаточность: к унитарной теории изменения поведения / А. Бандура // Журнал экспериментальной и теоретической психологии. – 1977. – Т. 84. №2. – С. 191–215.
3. Лазурский М.В. Психологические особенности педагогического стресса и их влияние на профессиональную деятельность / М.В. Лазурский, И.В. Винокурова // Психология и педагогика. – 2017. – №1. – С. 45–53.
4. Краенко В.А. Психология профессионального развития педагогов: мотивация и самореализация / В.А. Краенко, И.В. Щербакова. – М.: Академия, 2019.
5. Кузьмина Н.И. Психологические технологии повышения профессиональной устойчивости педагогов / Н.И. Кузьмина // Психология и образование. – 2020. – №3. – С. 78–85.

**Царева Анастасия Николаевна**  
музыкальный руководитель  
МБДОУ «Д/С №217 «Лесовичок»  
г. Ульяновск, Ульяновская область

## МУЗЫКАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ОСНОВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

**Аннотация:** в статье рассматривается патриотическое воспитание детей дошкольных организаций посредством праздников. Описаны мероприятия, проводимые в ДОУ.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, патриотизм, национальное самосознание, социальные ценности, культурные ценности, национальные традиции, гражданственность, календарно-обрядовые праздники.

Детские годы, тот возраст, который мы считаем возрастом беззаботной радости, игры, сказки, – это истоки жизненного идеала. Именно в это время закладываются корни гражданственности. От того, что открывалось ребёнку в окружающем мире в годы детства, что его изумило, восхитило, что возмутило и заставило плакать, – от того... зависит, каким гражданином будет наш воспитанник», – писал В.А. Сухомлинский.

Цели патриотического воспитания направлены на формирование первоначальных представлений о родном крае, уважительного отношения к ним, воспитание нравственности, патриотических чувств, гражданственности, национальным культурным традициям.

Главной задачей патриотического воспитания детей дошкольного возраста является формирование у них уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, Родине, стране, а также расширение представлений о социальных и культурных ценностях, национальных традициях и праздников нашего народа [1].

Нравственно-патриотическое воспитание детей является одной из основных задач дошкольного образовательного учреждения. Патриотизм для ребёнка это корни, связывающие его с родным домом и ближайшим окружением, любовь к родным местам, гордость за свой народ.

Дошкольный период является наиболее благоприятным для формирования нравственно-патриотических качеств ребёнка, так как детские образы восприятия, эмоции очень яркие и поэтому остаются в памяти надолго, а иногда и на всю жизнь.

Патриотическое воспитание – это важный аспект формирования личности ребёнка. Воспитание любви к Родине, уважения к её истории и культуре можно эффективно реализовывать через различные формы работы, включая праздники [2, с. 134].

Одними из таких значимых мероприятий являются праздники, посвящённые Дню Защитника Отечества (23 февраля) и игре «Зарница».

В нашем дошкольном учреждении ежегодно мы проводим праздник – «День Защитника Отечества» – это праздник, который отмечается в России как день всех мужчин, а также тех, кто служил или служит в армии.

Для дошкольников этот праздник может стать возможностью:

– познакомиться с историей: рассказы о героях войны, традициях защиты Отечества помогут детям понять значения этого дня;

– развить чувства гордости: игры и конкурсы на тему военной службы способствуют формированию у детей чувства гордости за свою страну;

– сформировать навыки сотрудничества: совместные игры и мероприятия помогают развивать командный дух и взаимопомощь.

Также по традиции мы проводим военно-патриотическую игру «Зарница», где командирами отрядов выступают папы.

Цель игры: физическое и патриотическое воспитание детей посредством вовлечения их в игру-соревнование.

Задачи игры:

– формирование у детей устойчивой гражданской позиции и чувство сопричастности к истории своей страны;

– воспитание у детей чувства взаимовыручки и товарищеской поддержки.

Как правило, мы стараемся вовлечь социальных партнёров: представителей Областного государственного бюджетного учреждения «Центра патриотического воспитания» Ульяновской области, представителей общественной организации «Союза десантников».

Сотрудники данных организаций приняли участие в подготовке и проведении таких интересных этапов игры: «Военные знатоки», «Парашютисты», «Морской флот».

Воспитание любви к Родине, уважения к её традициям и культуре можно успешно реализовывать через организацию и проведение календарно-обрядовых праздников. Одними из таких значимых мероприятий являются Осенняя ярмарка и Масленица.

Осенняя ярмарка – это ещё один замечательный способ познакомить детей с богатствами родной земли и традициями русского народа:

– организация выставки осенних плодов позволяет детям узнать о щедрости природы и значении сельского труда;

– участие в торговле на ярмарке может помочь развивать у детей навыки общения, умение вести переговоры и основы торговли;

– родители вместе с детьми создают свои лавочки, где предлагают соленья, закрутки, изделия ручной работы или поделки;

– на свежем воздухе с каждой группой проводятся русские народные игры.

Также мы проводим Масленицу.

«Масленица» – это древний славянский праздник, который символизирует прощание с зимой и встречу весны. Этот праздник наполнен множеством обычаев и традиций, которые так же могут стать основой для воспитания патриотических чувств у детей:

– знакомство с культурными традициями;

– участие в народных играх и забавах;

– приготовление блинов;

– изучение фольклора.

Таким образом, праздники обогащают детей, формируют у них чувство гордости за свой народ, за свою страну. Музыкально-патриотическое воспитание играет ключевую роль в формировании гармоничной личности ребёнка, способствуя не только его эстетическому развитию, но и укреплению национального самосознания.

#### **Список литературы**

1. Бочарова О.С. Патриотическое воспитание в дошкольном возрасте / О.С. Бочарова // Научный лидер. – 2021. – №12 (14).
2. Лебедева М.С. Патриотизм через музыку: методы и практики / М.С. Лебедева. – Казань: Татарское книжное издательство, 2019. – 155 с.
3. Попова П.А. Народная музыка как средство воспитания основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста / П.А. Попова, С.М. Зырянова // Материалы XIV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум».

## **ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Аннотация:** в статье представлен опыт применения продуктивных видов деятельности в процессе приобщения детей дошкольного возраста к традициям и культурным основам питания в условиях ДОО. Показано, что включение детей в создание наглядных и игровых продуктов способствует осознанию ценности правильного питания, закреплению представлений о полезных и вредных продуктах, развитию навыков культурного поведения за столом.*

***Ключевые слова:** культура питания, формирование культуры питания, ценности и смыслы питания, эстетика питания, дети дошкольного возраста, продуктивные виды деятельности.*

Формирование культуры питания в дошкольном возрасте, это не только привитие детям основ здорового питания и пищевого поведения детей, но и эстетические и ценностные смыслы.

Сегодня специалисты в области дошкольного детства уделяют вопросам здорового питания детей большое внимание, в то же время исследований посвященных формированию основ культуры питания детей дошкольного возраста, крайне недостаточно.

Это обусловлено, прежде всего, тем, что в дошкольном возрасте дети не способны без помощи взрослого оценить полезные свойства продуктов, их пищевые предпочтения зачастую не согласованы с основами здорового питания.

Кроме того, нет единого общепризнанного определения понятия «культура питания». Сегодня культура питания, непосредственно связанная с упрощением бытового уклада в семье, диктует свои нормы смыслового, ценностного отношения и этикетного поведения.

Проблеме формирования культуры питания в практике ДОО и семейного воспитания уделяется явно недостаточное внимание, в связи с чем у дошкольников (у некоторых – даже в старшем возрасте) часто отсутствуют базовые навыки культуры питания, и особенно – их этикетные и ценностные основы. Многие дети не умеют правильно и красиво сидеть за столом, пользоваться столовыми приборами.

Теоретической основой данного исследования являются работы: Алексеевой А.С., Большакова В.П., Буянова С.В., Вялова Н.В., Вдовиной Л.Н., Вишняковой О.Д., Гращенко А.В., Долгушеной Н.А., Дубровиной С.Ю., Ермолаевой М.В., Капкан М. В., Лихачевой Л.С., Макеевой А.Г. и др. Также мы опирались в нашей работе на открытые медиаресурсы в которых представлен опыт работы ДОО по формированию культуры питания детей дошкольного возраста. Публикации, относящиеся к теме нашего исследования, размещенные в научной электронной библиотеке eLIBRARY.ru.

Для решения поставленных задач использовался комплекс следующих методов: теоретические методы: анализ научной литературы по теме исследования; интерпретация и обобщение опыта педагогической деятельности, что позволяет выявить эффективные подходы и практики.

Ценностные смыслы в культуре питания реализуются в определенных формах повседневных и неповседневных культурных практик, будучи выражены в знаках и системах знаков. Знаки (любой физической природы) могут отсылать к тем или иным культурным явлениям и событиям. Они сохраняют и транслируют смыслы, представляющие особую духовную ценность. Такие знаки, как символы, несут в себе общезначимое отвлеченное значение, связанное с каким-то конкретным предметом или явлением из сферы питания. Содержание этих символов глубоко проникает в культуру и влияет на многие особенности пищевого поведения в контексте культуры питания [3].

Дошкольный возраст является важным периодом становления личностно-физического, психического и умственного развития ребенка. Именно в этот период у дошкольника закладываются основы всех психических процессов, развиваются различные способности, определяются черты характера, формируются нравственные качества, совершенствуется интеллект, в том числе определяется отношение дошкольников к здоровью, формируются основы здорового образа жизни [2].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделена область «Физическое развитие», в которой среди прочих задач овладение элементарными нормами и правилами здорового образа жизни, особое внимание должно уделяться правильному питанию, ведь именно оно – одна из главных составляющих физического развития ребенка [4].

Г.П. Выжлецов, например, определяет культуру как «практическую реализацию общечеловеческих и духовных ценностей в людских делах и отношениях» [1].

Продуктивные виды деятельности (занятия, игры, проекты) помогают формировать культуру питания у дошкольников, закреплять знания о правильном питании и правилах приёма пищи. Такие виды деятельности могут включать: художественно-творческую и проектную деятельность, тематические беседы, сюжетные и дидактические игры.

Далее обратимся к описанию нашей работы по формированию культуры питания посредством продуктивных видов деятельности в условиях ДОО. Нами был разработан и внедрен в деятельность работы педагогов детского сада календарно-тематического план для старших дошкольников.

Фрагмент календарно-тематического планирования работы по формированию культуры питания представлен в таблице 1.

Таблица 1

Фрагмент календарно-тематического планирования работы по формированию культуры питания детей дошкольного возраста

Месяц	Тема	Продуктивные виды деятельности	Цель
май	Что сегодня мы едим (экскурсия на пищеблок детского сада), беседа с поваром о составлении меню на день и пользе продуктов	Материал: пластилин, кастрюля. Создать набор продуктов из пластилина для приготовления винегрета	закрепление знаний о способах приготовления витаминного салата и продуктов, из которых он состоит
май	Каши разные нужны, каши разные важны	Материалы: краски, карандаши, эскизы злаковых, холст. Нарисовать злаковые из которых готовят каши в детском саду: овсяная, кукурузная, манная, гречневая, рисовая, пшеничная	закрепление знаний о способах приготовления каш и злаковых из которых готовят каши
июнь	Тематическая беседа «Хлеб войны»	Материал: пищевые продукты для выпечки фронтového хлеба (ржаная мука, вода, сухая трава (укроп, петрушка, ромашки), иголки сосны измельченные, отруби, хлебная закваска). Форма для выпечки, полотенце, блокадные карточки	воспитывать у детей бережное отношение и уважение к хлебу и людям, вырастившим его
июнь	«Хлеб всему голова»	Материалы: фольклор (пословицы и поговорки о Хлебе) Готовим из соленого теста различные хлебобулочные изделия (куличики, калачики, рогалики, кренделя, баранки, булочки и т. д. по замыслу ребенка)	совершенствование творческой самостоятельности в передаче образа продукта и последующая презентация
июль	Калаж-меню	Материалы: журналы, открытки, рекламные буклеты и т. д. Создать меню Карандаши, краски	Развить навыки визуализации, работа с цветом, масштабом. Детский дизайн
июль	Сервировка стола Создание именной визитки Конструирование салфетки	Материалы: заготовка для визиток. Украшение визитки по замыслу ребенка Заготовка салфетки 20x20	закрепление представлений, развитие умений о правилах сервировки стола к семейному празднику
август	Проходите гости дорогие (беседа о профессиональной униформе/ национальные традиции)	Материалы: картинки, фото с традиционной униформой представителей поварской профессии (национальный колорит)	Закрепление знаний о чистоте и гигиене, особенностях этикета в культуре питания
август	Мой любимый сказочный персонаж из сезонных продуктов	Материалы: заготовки сезонных продуктов и сопутствующие материалы по творческому замыслу	Совершенствование творческой самостоятельности в передаче образа сказочного персонажа
сентябрь	Квест-игра «Федорино горе»	Материалы: чтение рассказа Федорино-горе. Сценарий по рассказу для квест-игры	Закрепить полученные знания и навыки о культуре питания в ходе реализации тематического планирования

В рамках реализации календарно-тематического плана мы запланировали и провели ряд тематических занятий, направленных на формирование культуры питания детей дошкольного возраста посредством продуктивных видов деятельности. К нашей работе мы активно привлекали родителей, для которых были организованы консультации, мастер-классы, что нашло положительный отклик.

Применение продуктивных видов деятельности в формировании культуры питания у детей дошкольного возраста в ДОО, поможет дошкольникам развить навыки ориентировки в ассортименте наиболее типичных продуктов питания, сознательно выбирая наиболее полезные; оценивать свой рацион и режим питания с точки зрения соответствия требованиям здорового образа жизни – применять знания и навыки, связанные с этикетом в области питания.

*Список литературы*

1. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 1996. – 152 с.
2. Кротова В.Ю. Педагогические условия формирования здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста / В.Ю. Кротова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/> (дата обращения: 20.09.2025).
3. Капкан М.В. Гастрономическая культура: понятие, функции, факторы формирования / М.В. Капкан, Л.С. Лихачева // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – Т. 55. №15. – С. 34–43.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155. – М., 2013. – 32 с.

**Черенкова Анна Вадимовна**

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

**Пережигина Николина Андреевна**

воспитатель

МАДОУ «ЦРР – Д/С №2»

г. Усть-Лабинск, Краснодарский край

## НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО В АСПЕКТЕ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация:* в статье рассматриваются вопросы основных аспектов воспитания патриотических чувств детей дошкольного возраста. Авторами выделены основные средства и методы, среди которых народному творчеству отводится основная роль.

*Ключевые слова:* патриотизм, патриотическое воспитание, организация патриотического воспитания дошкольников, средства народного творчества: народные праздники, обряды, ремёсла, элементы быта.

Анализ современных психолого-педагогических работ свидетельствует о единодушном мнении авторов относительно значимости и своевременности патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

Н.Ф. Андреева подчеркивает приоритетную роль патриотического воспитания в структуре задач, стоящих перед дошкольными образовательными учреждениями [1].

В рамках данного исследования были определены следующие ключевые формы реализации патриотического воспитания в работе с детьми.

1. Организация тематических занятий, направленных на ознакомление детей с культурным наследием, традиционными праздниками, народным декоративно-прикладным искусством, фольклором, музыкальным творчеством и народными играми.

2. Привитие ценностей через ознакомление с семейными традициями, историей семьи, информацией о родственниках, а также составление генеалогического древа.

3. Ознакомление с историей родного города, его символикой, традициями, выдающимися личностями прошлого и настоящего, а также организация совместных праздничных мероприятий, таких как День матери, День защитника Отечества, 9 мая.

4. Организация тематических экскурсий и прогулок к местным достопримечательностям, памятникам, музеям. Проведение наблюдений за природными объектами в разные времена года, организация сезонных сельскохозяйственных работ, таких как посев цветов, посадка овощей, кустарников и деревьев.

5. Организация творческой, продуктивной и игровой деятельности детей, направленной на развитие сочувствия и заботы о людях, растениях и животных в различные сезоны года, а также в повседневной жизни [1].

В патриотическом воспитании необходимо задействовать все доступные воспитательные инструменты: дискуссии, знакомство с литературными произведениями, прослушивание и разучивание песен и стихов, изучение народных пословиц и традиций, а также вовлечение детей в полезную деятельность и демонстрация положительного примера со стороны взрослых.

Современная дошкольная педагогика активно применяет накопленные знания и ставит целью возрождение национальных ценностей, укрепляя связь воспитательной работы с этнографией, фольклором и культурологией.



Народные гуляния, сказки, игры и музыкальное искусство могут служить важным инструментом для развития патриотизма.

Патриотическое воспитание – это комплексный педагогический процесс, направленный на формирование моральных качеств и чувств. В этом процессе крайне важно умело использовать все имеющиеся методы воздействия. Устное народное творчество, такое как фольклор, является мощным средством воспитания патриотических качеств у дошкольников. Фольклор содержит ценный художественный и идеологический материал, который знакомит детей с обычаями их народа, способствует формированию уважения к родной земле и осознанию ответственности перед Родиной.

Для возвращения патриотических чувств у детей дошкольного возраста через призму народного творчества применяются разнообразные подходы и методики. Среди них: ознакомление с произведениями фольклора, проведение досуговых мероприятий определенной тематики, погружение в мир устного народного творчества (разучивание стихов наизусть, прослушивание аудиоматериалов, изучение иллюстраций) [3].

Фольклор – народная культура, включающая сказки, пословицы, загадки, народные песни, хорыводы и многое другое – представляет собой щедрый источник моральных и культурных ценностей. Народные праздники, обычаи, ремесла и элементы повседневной жизни знакомят детей с родной культурой, даря ощущение сопричастности к традициям и истории [2].

В соответствии с требованиями ФГОС и ФОП дошкольного образования, основными задачами воспитания патриотических чувств у старших дошкольников являются:

- привитие детям любви к своей семье, родному дому, детскому саду, улице и городу;
- формирование уважительного отношения к истории своей страны, ее культурному наследию, обычаям и праздникам;
- стимуляция интереса к родному языку, его выразительности;
- развитие у детей чувства гордости за свою страну, свой народ и достижения родного края;
- воспитание любви к природе родного края и бережного отношения к окружающему миру;
- формирование уважения к традициям, культуре, истории и старшему поколению;
- поощрение желания участвовать в общественно полезных делах и оказывать помощь другим людям [4].

Фольклорные торжества – это неотъемлемая часть бытия нации, отражение её самобытности, связь времён, а также ценный инструмент социализации. В каждом таком праздновании заложен национальный колорит, уникальный культурный шифр, концентрирующий главные духовные и этические ориентиры.

Организация традиционных обрядовых праздников с участием детей имеет приоритетное значение. Праздничные события приносят позитивные эмоции, формируют духовный лад личности, направляя её к обычаям предков. Мероприятия организуются в соответствии с народным календарём, привязаны к конкретным датам и отличаются насыщенной образовательной составляющей: чувствование времён года, Рождество, Масленица, весенние заклички, Осенины, Пасха и прочее. Знакомство с народными праздниками должно подкрепляться практическими навыками, чему способствуют активные игры, чтение народных сказаний, а также творческие проекты детей.

Например, участвуя в праздновании «Осенин», дети начинают иначе оценивать деятельность окружающих, плоды их труда, постигают сложный путь создания хлеба и льняной одежды.

В ходе празднования «Масленицы» дети узнают о значении громкого пения, веселья и радости. Они ощущают себя частью природы, её союзниками.

Вовлекаясь в торжество «Рождества», воспроизводя традиционные ритуалы и распевая колядки, юные участники приобретают ценные навыки общения и сотрудничества. Это способствует развитию таких важных черт характера, как отзывчивость, радушие, усердие в труде и преданность своей стране.

Значительная часть образовательного процесса посвящена знакомству детей с русскими былинами и сказками. Важно, чтобы дети наблюдали за выражением лица рассказчика, улавливали его мимику и эмоции. Это облегчает понимание смысла повествования и позволяет сформировать собственное отношение к персонажам. Регулярно организуются творческие состязания, в которых дети создают рисунки и поделки, вдохновленные русскими сказками и былинами, например, конкурсы «Какое волшебство в этих сказках...» и «Мой любимый сказочный герой».

В нашей группе совместно с педагогом и родителями были созданы оптимальные условия для организации народных игр. Мы собрали обширную коллекцию карточек с описанием правил и особенностей различных народных забав. В легкодоступном месте хранятся маски, костюмы и атрибуты, позволяющие детям преобразиться в персонажей этих игр.

В нашей группе на каждом этапе образовательного процесса, всегда легко и естественно интегрированы элементы детского фольклора, изделия декоративно-прикладного творчества, игровые практики и хороводные забавы.

Когда мы поставили перед собой цель познакомить детей с устным народным творчеством, мы осознавали, что это будет их приобщение к значимому элементу духовного наследия нации. Мы стремились активно включать различные проявления фольклора в ежедневную практику.

Широкий спектр интерпретаций и методологических подходов к определению сути понятия «патриотизм» дает возможность рассматривать его в качестве чувства, морального ориентира, психологической готовности к действиям, долга, мировоззренческой позиции, осознания, а также как идею, формирующую духовное богатство личности.

Патриотизм проявляется в любви, гордости и верности своей стране и Отчизне, её культуре, историческому прошлому, укладу жизни и традициям, в чувстве ответственности за её защиту и процветание, а также в уважении к ценности других народов и общностей, в признании их прав и свобод, в принятии их уникальности и сосуществовании без враждебности.

Патриотизм выражается в чувстве любви, гордости и преданности своей Родине и своему Отечеству, его культуре, истории, быту и традициям, в чувстве долга его защиты и заботе о нем, а также в признании самоценности других наций и сообществ, в сознании их прав и гарантий, признании их самобытности и существование без конфронтации друг с другом.

#### **Список литературы**

1. Андреева Н.Ф. Планирование работы по патриотическому воспитанию в ДОУ / Н.Ф. Андреева. – М.: Сфера, 2005. – 24 с.
2. Бойчук И.А. Ознакомление детей дошкольного возраста с русским народным творчеством / И.А. Бойчук, С.Д. Ермолаев. – М.: Детство-Пресс, 2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ds34.uokvz.ru (дата обращения: 16.09.2025).
3. Вагина Т.М. Патриотическое воспитание дошкольников через ознакомление с историей и культурой русского народа / Т.М. Вагина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2018. – №4(14) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: mgpu.ru (дата обращения: 09.10.2025).
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» от 25.11.2022 №1028 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202212280027> (дата обращения: 01.12.2025).

**Энеева Елена Хусеевна**

канд. филос. наук, доцент

**Ястребова Елена Николаевна**

канд. экон. наук, доцент

ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений»

г. Москва

## **РОЛЬ ТУРИЗМА В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы нравственного воспитания подростков и молодых людей. Предметно предлагается изучение роли туризма в патриотическом воспитании подростков и молодежи. Раскрываются термины «туризм», «виды туризма», «цели туризма», «патриотизм», «мужество», «долг перед Отечеством», «туристские ресурсы». Предложены памятные места для посещения. Описана роль экскурсионной деятельности в воспитании подрастающего поколения в духе патриотизма и любви к Отчизне.

**Ключевые слова:** туризм, экскурсии, виды туризма, героизм, патриотизм, патриотическое воспитание подростков, общественные организации, памятники истории.

В специальной литературе по туризму термин «туризм» рассматривается как путешествие и перемещение человека с самыми разными целями. В учебных изданиях виды и цели туризма могут быть выражены следующими терминами: активный и пассивный туризм, детский и юношеский туризм, этнический и ностальгический туризм, религиозный и паломнический туризм. Все перечисленные виды и цели туризма имеют свои определения. В данной статье автор останавливается на детском и юношеском туризме. В качестве более узкой темы рассматривает вопросы военно-патриотического воспитания подростков и молодых людей на объектах туризма.

Приобщение к героическому прошлому истории своей страны вызывает чувство гордости. Для молодых людей очень важно понимать, как определяются термины: «героическое прошлое», «патриотизм», «воинская доблесть», «воинская честь», «мужество». Эти термины не должны оставаться лишь абстракциями. Необходимо разъяснять их суть, поскольку правильная трактовка и донесение до молодого человека основополагающих определений силы духа и интернационализма формирует мировоззрение и расширяет кругозор подростка.

Историческая память народа о трагических и славных периодах и событиях в процессе развития общества может послужить серьезным подспорьем для поступательного развития подрастающего и формирующегося поколения. Роль детского туризма и юношеского туризма будет очень важна в реализации духовно-нравственного воспитания подростков и молодых людей.

Народы, населяющие территории бывшего Советского Союза, объединяет богатое героическое прошлое. Великая Отечественная Война 1941–1945 гг. – самый яркий пример того, как люди разных культур, религий, традиций объединялись перед лицом общей трагедии. Этот период истории широко представлен в памятниках архитектуры, парках, музеях, что позволяет воочию ощущать весь ужас войны и силу духа людей, вставших на защиту своей Родины.

Необходимо обеспечить связь воспитания и образования с жизнью, используя современные методы ведения экскурсий и создания турпродукта для школьников, молодых людей, студентов учреждений среднего профессионального образования и всех желающих узнать героическую историю своей страны и своего народа. Чтобы вызвать интерес у молодых людей к истории героического прошлого своего народа, следует активно использовать возможности туризма. В качестве примера можно перечислить некоторые действия: экскурсии по местам боевых действий, посещение музеев, подготовка костюмированных инсценированных мероприятий для желающих погрузиться в восстановленные исторические события.

В регионах Российской Федерации активно проводятся мероприятия по приобщению молодых людей к героическому прошлому своего народа. В статье автор представляет некоторые из них, которые могут заинтересовать коллег, занимающихся организацией детского и юношеского туризма, в частности, вопросами репрезентации и идентификации молодежи с героическим прошлым своей страны.

Военно-патриотическое воспитание молодого поколения предусматривает использование элементов экскурсионной деятельности. Для его успешной реализации следует вводить в учебные программы такие уроки, как «Урок мужества», «Героическое прошлое моего народа», «Герои Великой Отечественной Войны». Особое место в подготовке таких занятий следует отводить детскому героизму, что должно способствовать пониманию пагубности равнодушия к человеку, его действиям и событиям, происходящим в современном мире.

Для усиления эффекта проводимых уроков, а также для практического подтверждения теоретических знаний о тяжелом и незавидном историческом прошлом народов бывшего СССР необходимо использовать современные подходы к организации туристских маршрутов по местам, где проходили боевые действия с особой жестокостью. Это могут быть интерактивные экскурсии, инсценированное воссоздание событий, посвященных знаковым датам, использование предметов быта, походного снаряжения бойцов периода 1941–1945 годов, одежды бойцов и партизан, «кашеварение», обозы, элементы выживания в «нечеловеческих» условиях и т. д. Это позволит глубоко погрузиться в атмосферу событий того времени. Особое значение нужно уделять национальному составу защитников, поскольку действовал принцип «одна страна – одна беда».

По предложению авторов статьи необходимо посетить экскурсии связанные с тематикой «Блокада Ленинграда», «Героическая оборона Ленинграда», мемориал Советскому Солдату в городе Ржев, военно-исторический экскурсионный маршрут «Ржевская битва», г. Краснодар ордена Дружбы народов музей «Молодая гвардия», открытый в 2022 году мемориальный комплекс «Саур-Могила» посвященный освобождению Донбасса в 1943г., Брестская крепость, интерактивная экспозиция «Оборона Севастополя 1941–1942г.г.», мемориальный комплекс Сапун-гора и диорама «Штурм Сапун-горы 7 мая 1944 года». Это лишь небольшой список мест, которые должен посетить молодой человек, чтобы глубже понять суть таких понятий, как мужество, патриотизм и любовь к Отчизне. Однако, помимо посещения памятных мест, с подростками следует проводить различные совместные мероприятия.

Особое значение должно приобретать осмысление помощи тыла в победе над врагом. Посещение заводов и предприятий, производящих продукцию для фронта. Самоотверженный труд людей, не сомневающих в победе на фронтах.

Создание молодежных некоммерческих организаций облегчает организацию и проведение мероприятий, направленных на военно-патриотическое воспитание молодежи и школьников. Их основная задача заключается в выполнении всех условия организации и проведения мероприятий: разработка сценария мероприятия, обеспечение необходимыми материалами для мероприятия, организации трансфера подростков на место проведения мероприятия, питания, размещения и обратной дороги. На территории нашей страны действуют общественные организации, деятельность которых направлена на организацию и проведение мероприятий, приобщающих молодых людей к боевому и героическому историческому наследию нашего народа. Помимо военно-исторических мероприятий проводят тематические спортивные соревнования, посвященные знаковым датам. Остановимся на некоторых из них.

Всероссийская гражданская общественная организация «Боевое братство» была созданная в конце 90-х годов XX века и объединила в своих рядах ветеранов боевых действий в «мирное время». Можно много писать о деятельности организации, но речь идет о приобщении молодых людей к героическому и патриотическому прошлому своего народа, поэтому остановимся на работе с молодежью. «Боевым братством» проводятся мероприятия, целью которых является патриотическое воспитание молодежи, такие как «Патриотический конкурс «Память сильнее времени», «Тропа боевого братства», «Календарь совместных действий – «Боевое Братство», Волонтерская рота, Юнармия». Участники этих организаций – школьники и молодые люди, которые принимают активное участие в волонтерской деятельности, всероссийских конкурсах, спортивных соревнованиях, встречаются с ветеранами боевых действий, оказывают помощь семьям погибших солдат, которые выполняли свой патриотический долг в Афганистане.

Всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое общественное движение «Юнармия» было создана в 2016 году. Его основная цель – помочь молодому человеку в выборе общественной ориентации. «Деятельность Движения направлена на воспитание в юнармейцах доброты, сочувствия, совестливости, честности, верности, достоинства, любви к Родине, культуре», – так звучит основная позиция движения юнармейцев. Организация проводит мероприятия, связанные с военно-патриотическим воспитанием школьников, обучающие программы. Юнармейцы погружаются в атмосферу интерактивных действий. На сайте есть страница «Аллея памяти», на которой представлены современные герои, погибшие на полях сражений за Донбасс. Молодые люди, которые являются творцами современной истории, отдали свои жизни за свою Отчизну и должны быть увековечены на страницах истории своей страны, оставаясь не просто героями, а примером для подражания и беззаветной преданности своему народу, своей стране. Вечная память. Движение юнармейцев активно продвигает тему современных героев, проводит интерактивные мероприятия по погружению в события. У Юнармейцев утверждены форма, устав, обучающие программы

Предложенные к ознакомлению проекты и программы выборочные. Основные цели и задачи всех программ – это связь поколений и приобщение молодых людей к проводимым мероприятиям. Безусловно, в их основе заложены педагогические методы. Основная цель данной статьи – определить место и роль детского и юношеского туризма в патриотическом воспитании молодежи и гармоничной социализации в здоровое общество. Туризм в данной проекции должен сыграть основную роль, поскольку для молодых людей потребность в активном общении является необходимостью. Переезды, пешие переходы, участие в совершении действий, знакомство с новыми и интересными людьми, участниками событий – все это способствует реализации воспитательных задач. Для реализации проектов следует приобщать как государственные структуры, так и представителей частного бизнеса. Следует подготовить интерактивные экскурсии по прошедшим историческим событиям с привлечением самих экскурсантов. Нельзя выпускать из виду возможности социального туризма.

#### *Список литературы*

1. Живая память: 75 лет Победы в Великой Отечественной войне: сборник научных трудов / сост. М.В. Смотрина; отв. ред. А.Б. Николаев; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. – 60 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=694844> (дата обращения: 07.12.2025).
2. Лукьянова Н.А. Социокультурные аспекты деятельности инструктора-проводника и экскурсовода при организации туристских услуг: учебное пособие / Н.А. Лукьянова; Сибирский государственный университет физической культуры и спорта. – Омск: СибГУФК, 2022. – 105 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=699134> (дата обращения: 07.12.2025).
3. Пешкова В.Е. Педагогика: курс лекций: учебное пособие. Ч. 3. Теория и методика воспитания / В.Е. Пешкова. – М.: Директ-Медиа, 2015. – 163 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=426827> (дата обращения: 07.12.2025).
4. Покровский Н.Е. Туризм: от социальной теории к практике управления: учебное пособие / Н.Е. Покровский, Т.И. Черняева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Логос, 2009. – 215 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=84920> (дата обращения: 07.12.2025).
5. Стахова Л.В. Основы туризма: учебник для вузов / Л.В. Стахова. – М.: Юрайт, 2025. – 327 с.

# ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РОДИТЕЛЕЙ

*Нургалиева Олеся Владимировна*

воспитатель

МКОУ «Икрянинская НОШ»  
с. Икряное, Астраханская область

*Алябьева Анна Владимировна*

воспитатель

МБДОУ «Д/С «Березка»  
рп Красные Баррикады, Астраханская область

*Дроздова Гульмира Анатольевна*

воспитатель

МКДОУ «Д/С «Солнышко»  
с. Никольское, Астраханская область

*Дубровина Людмила Анатольевна*

воспитатель

МКДОУ «Д/С «Солнышко»  
с. Никольское, Астраханская область

## АДАПТАЦИЯ К ДЕТСКОМУ САДУ: СОВЕТЫ РОДИТЕЛЯМ И ВОСПИТАТЕЛЯМ

**Аннотация:** авторы отмечают, что актуальность темы работы обусловлена необходимостью поддержания психологического благополучия детей в процессе адаптации к условиям детского сада. Данный материал предназначен для воспитателей и педагогов, работающих с маленькими детьми, и призван способствовать оптимизации адаптационного периода путём предоставления практических советов и рекомендаций. Цель статьи – повышение эффективности работы воспитателей и улучшение взаимодействия с семьями воспитанников.

**Ключевые слова:** адаптация, детский сад, дошкольный возраст, воспитатели, родители, социальный опыт, психологическое здоровье, индивидуальный подход, детские страхи, игровые методы, доброжелательная атмосфера, поддержка семей.

Начало посещения детского сада знаменует значительный поворот в жизни маленького ребёнка. Процесс адаптации затрагивает практически каждую сферу жизнедеятельности ребёнка, оказывая воздействие на его физическое состояние, настроение, эмоциональную стабильность и даже когнитивное развитие. Чем эффективнее пройдёт адаптация, тем быстрее и легче ребёнок сможет интегрироваться в общество сверстников и освоить навыки, необходимые для дальнейшей учёбы и жизни.

Термином «адаптация» обозначают приспособление индивида к внешним обстоятельствам. Применительно к детскому саду речь идёт о постепенном привыкании ребёнка к новому месту, новым правилам, нормам поведения и взаимодействию с незнакомыми взрослыми и детьми. Обычно выделяют две стороны адаптации:

- социальная, связанная с приобретением социальных навыков, способностью общаться и строить отношения;
- психологическая, касающаяся внутренней готовности ребёнка справиться с переменами, контролировать своё поведение и регулировать эмоции.

Согласно исследованиям, около трети детей испытывают серьёзные затруднения в ходе адаптационного периода, что свидетельствует о важности своевременной помощи и поддержки.

Процесс привыкания ребёнка к детскому саду проходит в несколько этапов.

1. Период дезадаптации. Каждый ребёнок уникален, однако существует ряд признаков, свидетельствующих о неблагополучии адаптационного процесса:

- повышенная возбудимость, раздражительность, агрессия;
- частые заболевания, снижение иммунитета;
- нарушения сна, аппетита, проблемы с пищеварением;
- негативные изменения в поведении: замкнутость, отказ от еды, агрессивность, регрессивные явления (речь, привычки).

Причины трудностей в адаптации многообразны и включают:

- биологические факторы (темперамент, общее состояние здоровья);
- социальные обстоятельства (развод родителей, смена места жительства, рождение брата/сестры);
- неправильные установки и ожидания со стороны родителей и педагогов.

Особые случаи требуют индивидуального подхода и специальной психологической помощи.

2. Период адаптации. Срабатывают защитные механизмы психики, ребёнок начинает общаться с воспитателем и другими детьми, участвует в играх, но по-прежнему тоскует по родителям и часто спрашивает о них. На этом этапе малыш только начинает привыкать к новым правилам, поэтому может нарушать дисциплину и отказываться выполнять требования воспитателя.

3. Период компенсации. Процесс адаптации завершается, ребёнок привыкает к детскому коллективу, воспитателям и новому режиму дня, спокойно отпускает родителей на целый день. Эмоциональный фон стабилизируется, физиологические показатели приходят в норму.

Сколько по времени продлится каждый этап, зависит от индивидуальных особенностей малыша.

Психолого-педагогические условия эффективной адаптации.

Создать благоприятные условия для быстрой и лёгкой адаптации ребёнка – главная задача воспитателя. Эти условия включают следующее.

1. Установление тесного контакта с родителями: взаимопонимание и согласованность действий снижают вероятность конфликтов и обеспечивают последовательную помощь ребёнку.

2. Индивидуализированный подход: каждый ребёнок уникален, и признание его специфических потребностей создаёт чувство защищённости и комфорта.

3. Позитивная мотивация: подчёркивание достижений ребёнка укрепляет уверенность в себе и снижает страх неудачи.

4. Игровые методы воздействия: использование элементов игры уменьшает напряжение и повышает привлекательность окружающих обстоятельств.

5. Создание уютной и безопасной обстановки: интерьер, мебель, материалы, используемые в обучении, должны вызывать положительные ассоциации и облегчать привыкание.

Использование специализированных приёмов и техник существенно улучшает качество адаптационного процесса. Наиболее эффективными методами признаны следующие.

1. Метод положительного подкрепления: похвала, награды, знаки внимания повышают самооценку ребёнка и мотивируют его к дальнейшим действиям.

2. Разыгрывание ролей: ролевой тренинг развивает умение управлять эмоциями, правильно вести себя в сложных ситуациях.

3. Практикуемые упражнения на релаксацию: дыхательные техники, массаж, прослушивание спокойной музыки успокаивают нервную систему и снимают напряжённость.

4. Общение с животными: присутствие животных (собаки, кошки, рыбки) отвлекает ребёнка, снимает стресс и формирует позитивные эмоции.

5. Арт-терапия: рисование, лепка, изготовление поделок создают условия для самоидентификации и развития творческого начала.

6. Совместные прогулки и экскурсии: включение природы и физической активности способствует оздоровлению и улучшению самочувствия.

Совместная работа воспитателя и родителя.

Значимым фактором адаптации является активная позиция родителей. Работая совместно с ними, воспитатель добивается лучшего результата. Некоторые эффективные рекомендации для родителей.

1. Постепенно вводите ребёнка в новое пространство, оставляя его на короткое время.

2. Заинтересуйтесь жизнью ребёнка в детском саду, расспрашивайте о событиях прошедшего дня.

3. Посещайте группу вместе с ребёнком, участвуйте в мероприятиях, проводимых детским садом.

4. Укрепляйте физическую подготовку ребёнка, занимаясь спортом и закаливанием.

5. Обратите внимание на рацион питания, обеспечивая баланс питательных веществ.

6. Активное участие родителей помогает ребёнку преодолеть беспокойство и обрести уверенность в своих силах.

Как облегчить адаптацию ребенка в детском саду?

Чтобы период привыкания прошел гладко и комфортно, родителям стоит учитывать ряд рекомендаций, которые помогут уменьшить стресс и беспокойство как у детей, так и у взрослых.

1. Правильная подготовка. Начните готовить ребенка заранее. Расскажите ему, зачем нужен детский сад и какую пользу он принесет. Подчеркните, что посещение сада позволяет завести новые знакомства, научиться общаться с ровесниками и развивать навыки. Обязательно подчеркните позитивные моменты: веселье занятия, творческие мастерские, развивающие игры и прочие приятные события.

2. Читаем книжки и смотрим мультфильмы. Подберите подходящие сказки, рассказы и мультфильмы, посвященные детскому саду. Они позволяют создать положительный образ дошкольного учреждения и помогут ребенку легче принять мысль о ежедневных визитах туда.

3. Привыкайте постепенно. Если возможно, начните с кратковременных визитов в сад. Постепенно увеличивайте продолжительность пребывания, давая ребенку возможность адаптироваться мягко и спокойно. Совместные прогулки возле сада тоже помогают привыкнуть к новому месту.

4. Прощаемся уверенно. При расставании будьте тверды и уверены. Четко обозначьте, когда именно вы вернетесь («после тихого часа», «вечером»). Избегайте длительных прощаний, не показывайте собственной грусти или беспокойства. Уходя, проявляйте уверенность и спокойствие.

5. Игрушка-компаньон. Дайте ребенку возможность взять с собой любимую игрушку или предмет, связанный с домом. Она создаст ощущение комфорта и даст чувство защищенности среди незнакомых вещей и лиц.

6. Собственный пример. Дети перенимают эмоции родителей. Если взрослые показывают неуверенность или страх, ребенок чувствует это мгновенно. Сохраняйте позитивный настрой, радуйтесь новым достижениям сына или дочери и поддерживайте связь с воспитателями.

7. Связь с воспитателями. Постоянно общайтесь с воспитателями, интересуйтесь успехами и трудностями ребенка. Создавайте доверительные отношения, позволяйте воспитателям поддерживать тесную связь с вами, чтобы совместно находить решения возможных проблем.

Раннее выявление факторов риска и профилактические меры предотвращают возникновение тяжёлых последствий адаптационного периода. Важно вовремя распознавать признаки неблагоприятных реакций и обращаться за консультацией к специалистам (психологу, неврологу). Своевременная диагностика позволяет скорректировать стратегию и избежать длительного дискомфорта.

Залогом успешной адаптации ребёнка к детскому саду является правильная подготовка малыша, психологическая грамотность родителей, а также семейная атмосфера комфорта и эмоционального благополучия.

В заключение, отметим, что процесс адаптации ребёнка к детскому саду носит индивидуальный характер и зависит от множества факторов. Благодаря грамотно выстроенному сотрудничеству воспитателей и родителей удаётся смягчить возможные осложнения и ускорить привыкание ребёнка к новым условиям. Освоение предложенных методов и техник даёт надежду на успешную адаптацию большинства детей и дальнейшее благополучное развитие.

#### Список литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства / В.В. Абраменкова. – М.: Гардарики, 2017. – 368 с.
2. Баранова Е.В. Психолого-педагогическая подготовка воспитателей дошкольных учреждений / Е.В. Баранова. – СПб.: Питер, 2018. – 288 с.
3. Виноградова Н.А. Современные подходы к воспитанию детей в детском саду / Н.А. Виноградова. – М.: ЦГЛ, 2019. – 256 с.
4. Гурович Л.Я. Программа воспитания и обучения детей дошкольного возраста / Л.Я. Гурович. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2017. – 384 с.
5. Добряков И.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям детского сада / И.В. Добряков. – СПб.: Союз, 2018. – 192 с.
6. Жукова О.С. Здоровье и развитие ребёнка в раннем детстве / О.С. Жукова. – М.: Дрофа, 2019. – 240 с.
7. Исаев Д.Н. Психология детского коллектива / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2018. – 320 с.
8. Козлова С.А. Воспитание и развитие детей дошкольного возраста / С.А. Козлова. – М.: Академия, 2019. – 352 с.
9. Макаренко А.С. Методика воспитания в детском саду / А.С. Макаренко. – М.: Эксмо, 2017. – 288 с.
10. Никитина Л.А. Психологическая готовность ребёнка к школьному обучению / Л.А. Никитина. – М.: Сфера, 2019. – 160 с.
11. Поддубная Л.А. Формирование мотивации учебной деятельности у дошкольников / Л.А. Поддубная. – СПб.: Ассоциация XXI век, 2018. – 208 с.
12. Семёнова Л.В. Семья и детство / Л.В. Семёнова. – М.: Феникс, 2017. – 240 с.

Плишкина Юлия Олеговна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РОДИТЕЛЬСТВА

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема сохранения и укрепления психологического здоровья родителей в контексте современных социокультурных вызовов. Актуальность исследования обусловлена ростом психоземotionalных нагрузок на родителей, что приводит к увеличению уровня стресса, эмоционального выгорания и снижению качества детско-родительских отношений. В статье цель работы – проанализировать структуру и роль ключевых личностных ресурсов в поддержании психологического здоровья родителей. Результаты исследования позволили выделить и охарактеризовать три ключевых личностных ресурса, доказавших свою эффективность в преодолении родительского стресса: резилентность как способность к адаптации, самосострадание как альтернатива перфекционизму и рефлексивность как основа гибкости родительской позиции.

**Ключевые слова:** психологическое здоровье родителей, личностные ресурсы, резилентность, самосострадание, рефлексивность, родительский стресс, эмоциональное выгорание, современное родительство.

Современное родительство характеризуется беспрецедентно высоким уровнем требований и ожиданий, предъявляемых обществом к материнской и отцовской роли. Культ «успешного роди-

тельства), информационная перегруженность, совмещение множества социальных ролей и экономическая нестабильность создают хроническую стрессовую среду, которая оказывает прямое влияние на психологическое здоровье родителей. Психологическое здоровье, понимаемое нами не как отсутствие нарушений, а как состояние благополучия, в котором человек реализует свои способности, справляется со стрессом и вносит вклад в свое сообщество, становится критически важным активом для эффективного выполнения родительских функций.

В этих условиях фокус психологических исследований закономерно смещается с поиска патологий и рисков на изучение факторов, обеспечивающих устойчивость и благополучие. Центральное место среди них занимают личностные ресурсы – устойчивые характеристики личности, способствующие успешной адаптации к стрессу и преодолению трудностей.

Термин «психологическое здоровье» был введен И.В. Дубровиной, которая в своей книге «Психология» определяет психическое здоровье – как состояние душевного благополучия, полноценной психологической деятельности человека, выражающееся в бодром настроении, хорошем самочувствии, его активности. Основу психического здоровья составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза [1, с. 31]. Психическое здоровье создает фундамент для более высокого уровня здоровья – здоровья психологического, хотя существует и схожее понятие «психическое здоровье», которое определяет Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ).

Психологическое здоровье родителя является системообразующим элементом для благополучия всей семьи. Оно проявляется в способности проявлять эмпатию, сохранять эмоциональную стабильность, устанавливать четкие границы и гибко реагировать на потребности ребенка. Однако сегодня родители сталкиваются с рядом вызовов, подрывающих эту стабильность:

- синдром «идеального родителя», то есть социальные сети и популярная психология формируют образ безупречного, всегда ресурсного и жертвенного родителя. Несоответствие этому идеалу порождает хроническое чувство вины, стыда и собственной некомпетентности;

- интенсификация родительства. Современные родители склонны вкладывать чрезмерное количество времени, энергии и материальных ресурсов в детей, часто в ущерб собственным потребностям и личным отношениям, что является прямым путем к эмоциональному выгоранию;

- ослабление межпоколенческих связей и поддержки расширенной семьи приводит к тому, что родители остаются один на один с проблемами воспитания, неся круглосуточную ответственность без возможности «передышки».

В противовес этим вызовам, современная психология признает роль личностных ресурсов, выполняющих буферную и компенсаторную функции в сфере родительства [4, с. 160]. Анализ исследований позволяет утверждать, что такие ресурсы, как резилентность, способствуют адаптации и совладанию с хроническим стрессом у родителей, в том числе воспитывающих детей с особыми потребностями [2]. Рефлексивная функция, понимаемая как способность к ментализации, рассматривается в качестве ключевого фактора, препятствующего передаче негативных паттернов в диаде «родитель-ребенок» и способствующего формированию надежной привязанности [7]. В свою очередь, концепция самосострадания, разработанная К. Нефф, доказывает свою эффективность в компенсации негативных эффектов родительского перфекционизма и профилактике эмоционального выгорания [3].

Резилентность (психологическая устойчивость), это понимается как способность личности успешно адаптироваться к стрессовым и неблагоприятным условиям, не только «восстанавливаться» после потрясений, но и извлекать из них опыт для личностного роста. Для родителя резилентность проявляется в гибкости мышления, то есть способности пересматривать стратегии воспитания в зависимости от ситуации и особенностей ребенка, а также в оптимизме и самоэффективности, то есть в вере в свои силы справиться с родительскими делами. А также резилентность проявляется в социальной активности, то есть в умении просить и принимать помощь от партнера, родственников, друзей или профессиональных сообществ.

Резилентные родители воспринимают трудности не как угрозу, а как вызов, что позволяет им сохранять эмоциональное равновесие и служит мощным фактором профилактики выгорания.

Следующий личный ресурс – это самосострадание. Концепция, разработанная К. Нефф, является одним из наиболее эффективных антидотов токсичному перфекционизму. Самосострадание включает три компонента [3, с. 44].

1. Доброта к себе. Здесь про способность относиться к себе с пониманием и поддержкой в моменты неудач или страданий, вместо резкой самокритики. Доброта к себе означает, что мы перестаем постоянно себя судить и отпускать пренебрежительные комментарии; она требует осознания своих слабостей и промахов, а не их обличения.

2. Чувство общей человечности. Осознание того, что несовершенство, ошибки и трудности являются неотъемлемой частью общего человеческого опыта, а не личной неудачей. Когда мы концентрируемся на своих недостатках, вместо того чтобы рассматривать их как общечеловеческое свойство, нас поглощает чувство одиночества и оторванности.

3. Осознанность. Сбалансированное осознание своих болезненных эмоций без их игнорирования, но и без чрезмерной идентификации с ними.

Родитель с развитым самосостраданием, сорвавшись на ребенка, не будет погружаться в пучину вины, а скажет себе: «Да, я был не прав, я устал и раздражен. Это нормально – иногда ошибаться. Я



исправлю эту ситуацию». Такой подход сохраняет энергию для конструктивных действий и защищает от выгорания. Осознанное наблюдение помогает нам увидеть, что мысли о прошлом и будущем – это просто мысли, не более того.

Следующий личностный ресурс родителей – это рефлексивность. Рефлексивность – это способность родителя понимать и интерпретировать собственное поведение и поведение ребенка в контексте его мыслей, чувств, намерений и желаний. Это основа ментализации – умения «видеть» психику ребенка за его внешними проявлениями. Рефлексивный родитель, сталкиваясь с истерикой ребенка, не просто пытается ее подавить, а задается вопросами: «Что он сейчас чувствует? Какая потребность стоит за этим поведением? Как мои собственные эмоции влияют на нашу коммуникацию?» Этот ресурс позволяет родителю выйти из автоматических, часто унаследованных от собственного детства реакций на поведение ребенка более осознанно и гибко, что значительно снижает частоту и интенсивность конфликтов.

В рамках исследования нами было проведено анкетирование 50 родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста, направленное на диагностику уровня родительского стресса, эмоционального выгорания и оценки собственных психологических ресурсов. Анкета включала следующие блоки вопросов:

1. Диагностика ресурсов:
  - шкала оценки способности к рефлексии в родительской роли;
  - вопросы, направленные на выявление уровня самосострадания (на основе адаптированных положений концепции К. Нефф);
  - оценка поведенческих стратегий совладания со стрессом.
2. Выявление трудностей:
  - шкала родительского стресса;
  - опросник для выявления симптомов эмоционального выгорания;
  - вопросы о частоте и интенсивности чувства вины, стыда и родительской некомпетентности.

Результаты анкетирования подтвердили высокую потребность респондентов в развитии навыков психологической самоподдержки и регуляции. В частности, было выявлено, что 72% опрошенных демонстрируют низкий уровень рефлексивности в конфликтных ситуациях с ребенком, а 65% – склонны к жесткой самокритике при столкновении с трудностями воспитания.

На основе полученных данных нами разрабатывается программа психолого-педагогического сопровождения родителей, целью которой является целенаправленное развитие личностных ресурсов для профилактики эмоционального выгорания и повышения качества детско-родительских отношений.

В программу включены следующие модули.

1. Модуль развития рефлексивности: тренировка навыков ментализации, обучение «чтению» потребностей, стоящих за поведением ребенка, анализ собственных автоматических реакций.
2. Модуль формирования самосострадания: освоение техник замены деструктивной самокритики на поддерживающий внутренний диалог, работа с принятием родительской неидеальности.
3. Модуль укрепления резилентности: развитие навыков гибкого планирования, поиска социальной поддержки и переформулирования проблемных ситуаций.

Представленное ниже упражнение «Карта моих родительских ресурсов» является диагностическим и одновременно коррекционным элементом данной программы и позволяет участникам сделать первый шаг в осознании и усилении своих сильных сторон.

В рамках популяризации идей психологического здоровья родителей предлагаем выполнить практическое задание, направленное на самодиагностику и развитие ключевых личностных ресурсов. Упражнение «Карта моих родительских ресурсов» может быть выполнено самостоятельно в течение 15–20 минут.

Цель: осознать текущее состояние своих личностных ресурсов и наметить конкретную, реалистичную точку роста.

Инструкция:

1. Диагностика (5 минут). Мысленно представьте три шкалы от 0 до 10, где 0 – «ресурс почти не проявляется», а 10 – «проявляется постоянно и легко». Честно оцените свое текущее состояние:
  - резилентность – насколько гибко я справляюсь с родительскими трудностями? Как быстро восстанавливаюсь после неудач?
  - самосострадание – как я разговариваю с собой в моменты ошибок и усталости? Могу ли я поддержать себя, как друга?
  - рефлексивность – часто ли я задумываюсь о том, что чувствует и чего хочет мой ребенок? Или чаще реагирую автоматически?
2. Анализ «заряда» и «разряда» (10 минут). Выберите один ресурс, оценка которого оказалась самой низкой. Это ваша «точка роста». Ответьте на вопросы письменно:
  - что «разряжает» этот ресурс? Опишите 1–2 конкретные ситуации, мысли или действия, которые его истощают. Пример для самосострадания: «Ребенок закатил истерику в общественном месте, и я подумала: «Я плохая мать, я не могу с этим справиться»;

– что могло бы «зарядить» его? Придумайте 2–3 конкретных, небольших действия или новые мыслительные привычки. Пример: «Сказать себе: «Это трудно для любого родителя». Сделать три глубоких вдоха. Вспомнить, что одна ситуация не определяет меня как родителя».

3. Формирование намерения (5 минут). Сформулируйте одно маленькое, но максимально конкретное действие, которое вы предпримете на этой неделе, чтобы укрепить выбранный ресурс. Пример: «В следующий раз, когда я почувствую вину, я вслух скажу себе: «Я устала, и это нормально. Я делаю лучшее, что могу в этих обстоятельствах».

Данное упражнение позволяет перевести теоретическое знание о ресурсах в плоскость личного опыта, сформировать осознанность и наметить первый шаг к изменению привычных паттернов поведения, что является основой профилактики эмоционального выгорания.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что психологическое здоровье родителей в современных условиях не является статичным состоянием, а представляет собой динамический процесс, напрямую зависящий от активации и развития специфических личностных ресурсов.

Резилентность, самосострадание и рефлексивность образуют взаимодополняющую систему, которая позволяет родителю:

- эффективно справляться со стрессом (резилентность);
- бережно и поддерживающе относиться к себе в этом процессе (самосострадание);
- выстраивать глубокие и понимающие отношения с ребенком (рефлексивность).

Перспективы дальнейших исследований видятся в эмпирической проверке эффективности нашей разработанной программы психолого-педагогического сопровождения, направленных на целенаправленное развитие данных ресурсов у родителей. Поддержка родительства должна эволюционировать от простого информирования о возрастных нормах к сложной работе по укреплению личностного потенциала, что является залогом не только психологического здоровья самих родителей, но и благополучия будущих поколений.

#### **Список литературы**

1. Дубровина И.В. Психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; под ред. И.В. Дубровиной. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 464 с.
2. Малейчук Г.И. Резилентность как ресурс совладающего поведения родителей детей с ОВЗ / Г.И. Малейчук, Д.А. Прокофьева // Консультативная психология и психотерапия. – 2022. – Т. 30. №1. – С. 90–110.
3. Нефф К. Самосострадание. Проверенная сила доброты к себе / К. Нефф; пер. с англ. Т. Новиковой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 384 с.
4. Одинцова М.А. Психологические ресурсы личности при переживании жизненных ситуаций разной степени неопределенности / М.А. Одинцова // Социальная психология и общество. – 2023. – Т. 14. №4. – С. 160. DOI 10.17759/sps.2023140410. EDN EIUZKA
5. Полякова О.Б. Психологическое здоровье личности: теория и практика: монография / О.Б. Полякова. – М.: Инфра-М, 2022. – 178 с.
6. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учебное пособие для вузов / Г.Г. Филиппова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 212 с.
7. Фонаги П. Закономерности привязанности в нарративах о взрослении: теория, исследования, практика / Питер Фонаги, Мириам Стил, Хоуард Стил, Мэри Таргет; под общ. ред. Питера Фонаги; пер. с англ. А.В. Литвиновой [и др.]. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2020. – 480 с.

**Скрягина Татьяна Даниловна**  
старший воспитатель

**Абрамова Олеся Александровна**  
воспитатель

**Тищенко Надежда Сергеевна**  
воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «Д/С №116»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ КАК СПОСОБ ВКЛЮЧЕНИЯ В ЖИЗНЬ ДОО**

**Аннотация:** в статье рассмотрены действенные способы налаживания отношений с родителями воспитанников дошкольного возраста, основанные на личном опыте работы. Рассматриваются пути вовлечения родителей в образовательный процесс детского сада в рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральной основной программы дошкольного образования (ФОП ДО).

**Ключевые слова:** семья, родители, дошкольное образовательное учреждение, взаимодействие, сотрудничество, вовлечение.

Внедрение Федеральной основной программы дошкольного образования (ФОП ДО) предъявляет повышенные требования к взаимодействию детского сада и родителей. Теперь речь идет не только о

регулярном информировании о жизни ребенка, но и об активном участии семьи в его образовательном процессе. Важным фактором становится формирование общего образовательного пространства, где цели и задачи воспитания и обучения детей согласованы между педагогами и родителями. Для педагогов принципиально важно знать, как организована деятельность группы, а для родителей – увидеть, как этот порядок влияет на самого ребенка.

Эффективное взаимодействие с родителями в условиях ФАП ДО требует обновления привычных форм работы. Родительские собрания трансформируются из формальных отчетов о выполненной работе в платформы для обсуждения актуальных вопросов развития детей, обмена опытом и поиска совместных решений. Педагог выступает в роли фасилитатора, направляющего дискуссию и предоставляющего необходимую экспертизу.

Поэтому всё чаще применяются современные, активные формы работы, вовлекающие родителей в обучение, развитие и познание собственных детей.

Часто бывает, что родители ограничивают своё внимание питанием ребёнка и полагают, что задача детского сада – лишь присмотр за детьми во время работы родителей. Это создает сложности в общении с родителями. Как изменить ситуацию, пробудить интерес к совместной работе и сделать родителей полноценными участниками воспитательного процесса? Необходимо расширять спектр предлагаемых форм взаимодействия, используя как традиционные, так и инновационные подходы.

При планировании той или иной формы работы педагогов ориентируются на современное представление о родителях как об обучающихся, стремящихся к саморазвитию и сотрудничеству.

Соответственно, выделяются ключевые критерии выбора форм взаимодействия: новизна, полезность и интерактивность.

В нашем детском саду практикуются разнообразие формы общения между педагогами и родителями: анкетирование, совместные проекты, «Почта доверия», праздничные мероприятия, семейные конкурсы, педагогические гостиные, творческие инициативы, акции, совместные экскурсии, тренинги и другие форматы. Рассмотрим некоторые из них подробнее.

Аналитические инструменты позволяют выявить интересы, потребности и ожидания родителей, оценить уровень их педагогической компетентности. Используются такие средства, как социологические исследования, анонимное онлайн-анкетирование и «Почта доверия».

В начале года с помощью анкетирования или бесед выясняется мнение родителей относительно приоритетных задач, отношение к детскому саду, готовность к сотрудничеству и основные проблемы, возникающие в воспитании детей. Эта информация позволяет выстроить стратегию взаимодействия, включающую как групповые занятия, так и индивидуальные консультации. Дальнейшим этапом становится установление эмоционального контакта между педагогами, родителями и детьми посредством совместных мероприятий, выставок, конкурсов и других событий.

Важно наладить конструктивное общение, основанное на доверии, взаимном уважении и партнерстве, учитывая опыт и пожелания родителей. Организовываются совместные досуги, например, мероприятие под названием «Узнай своего ребёнка», цель которого – стимулировать интерес к изучению особенностей ребёнка, поддерживать активное взаимодействие с ним, укреплять эмоциональную близость и формировать навыки объективной оценки собственной родительской роли.

Совместная игра помогает родителям лучше понять себя и своего ребёнка. Во время такого мероприятия родители характеризуют себя как родителей, пытаются угадать своего ребёнка по голосу или рисунку, узнают о его мечтах и стремлениях, а также находят своего ребёнка по тактильным ощущениям. Дети, в свою очередь, стараются найти своих мам или пап с закрытыми глазами. Завершается мероприятие общим чаепитием. Родители активно вовлекаются в процесс, рассказывая о своей профессии, проводя мастер-классы по изготовлению игрушек и делаясь опытом.

Познавательные встречи посвящены разъяснению возрастных и психологических особенностей дошкольников, формированию практических навыков воспитания. Проводятся семинары, педагогические гостиные, онлайн-консультации, игры с образовательным потенциалом и тренинги.

Информационные каналы предназначены для ознакомления родителей с деятельностью учреждения, особенностями воспитания и развития детей. Реализуются информационные проекты, организуются дни открытых дверей, демонстрируются записи открытых занятий, выпускается газета и создаются мини-библиотеки.

На видном месте размещён стенд «Я дома. Я в детском саду», разделенный на две части. Одна часть заполняется фотографиями детей и педагогов, отражающими повседневную деятельность в детском саду. Другая часть дополняется фотографиями, показывающими занятия детей дома. Все фотографии собираются в фотоальбом, доступный для просмотра всеми родителями и детьми.

В эпоху цифровых технологий создан собственный канал в социальных сетях, где публикуются видеуроки для детей и родителей, а также для всех заинтересованных лиц. Материалы имеют как информативный, так и познавательный характер: игровые упражнения для самомассажа, артикуляционная гимнастика, развивающие игры для пальчиков, сказки, советы для родителей. Данный ресурс удобен в использовании, доступен для широкой аудитории и позволяет получать обратную связь от пользователей.

Всестороннее взаимодействие с семьей включает изучение потребностей родителей и повышение их педагогической грамотности. При этом важно помнить о необходимости индивидуального подхода к каждой семье и завоевании её доверия, ведь речь идёт о самых близких людях в жизни ребёнка.

Особое внимание уделяется поддержке семей, переживающих сложные жизненные обстоятельства или воспитывающих детей с особыми потребностями. Необходим деликатный подход, понимание проблем и адресная помощь.

Только активное и заинтересованное участие родителей может обеспечить успех реализации Федеральной основной программы дошкольного образования. Создание атмосферы партнёрства, взаимопонимания и доверия – залог гармоничного развития каждого ребёнка и формирования единого образовательного пространства, объединяющего усилия детского сада и семьи.

#### *Список литературы*

1. Давыдова О.И. Работа с родителями в ДОУ. Этнопедагогический подход / О.И. Давыдова, Л.Г. Богославец, А.А. Майер – М.: Творческий центр, 2005. – 144с.
2. Доронова Т. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями / Т. Доронова // Дошкольное воспитание. – 2004. – №1. – С. 60–68.
3. Зверева О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ. Методический аспект / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М.: Сфера, 2009. – С. 89. – EDN NOUYAM
4. Сташкова Т.Н. Новые формы работы с родителями в детском саду по психологической подготовке детей к школе / Т.Н. Сташкова // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – №1. – С. 77–79. – EDN RAKALL
5. Солодянкина О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: пособие для работников ДОУ / О.В. Солодянкина. – М.: Аркти, 2005. – С. 221. – EDN QUFZBR

**Сотникова Виктория Александровна**

бакалавр психол. наук, слушатель  
ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский  
центр психиатрии и неврологии им. В.М. Бехтерева»  
г. Краснодар, Краснодарский край

**Киреева Оксана Васильевна**

канд. психол. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **НАСТОЛЬНАЯ ИГРА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ РЕСУРСОВ РОДИТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВ**

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема потенциала совместной игровой деятельности как способа восполнения личностных ресурсов родителей подростков. На основе эмпирического исследования с использованием методик «Самочувствие, активность, настроение» В.А. Доскина, «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда и методики «Социальный интеллект Холла» Г.В. Резапкиной доказывается, что комплексное влияние игрового взаимодействия в диаде «родитель-ребенок» способствует значимому прогрессу в таких компонентах социального интеллекта, как самосознание, эмпатия, коммуникабельность, а также в способности прогнозировать и классифицировать поведение. В свою очередь, результаты подтверждают значимое улучшение психоэмоционального состояния родителей, что способствует восстановлению их психологических ресурсов. Таким образом, настольная игра создает уникальную среду для рефлексии и приобретения нового социального опыта, выступая эффективным ресурсом личностного роста взрослых.

**Ключевые слова:** личностные ресурсы, игра, социальный интеллект, настольная игра «Семейные Сокровища Ольхона», детско-родительские отношения.

Подростковый возраст ребенка представляет собой период значительного испытания для психологических ресурсов родителей. В этот сложный период традиционные модели воспитания часто оказываются неэффективными, возрастает частота конфликтов, а эмоциональная напряженность может приводить к родительскому выгоранию. В этих условиях особую актуальность приобретают инструменты, направленные на поддержание и развитие психологических ресурсов родителей. Они определяют способность взрослого эффективно выполнять воспитательные функции и выстраивать гармоничные отношения с ребенком.

Особую значимость этот вопрос приобретает в контексте взаимодействия с подростками, когда требуются такие личностные ресурсы, как эмоциональная связь, взаимопонимание и гибкость коммуникации [7; 20].

Согласно теории сохранения ресурсов С. Хобфолла, ключевыми ресурсами являются энергия, оптимизм и чувство благополучия, потеря которых ведет к стрессу и выгоранию [9]. Ресурсы образуют взаимосвязанные системы, где потеря одного может истощить другие, что в родительстве проявляется

в снижении способности к эмпатическому взаимодействию с ребенком. В отечественной психологии Л.С. Выготский заложил основы понимания ресурсов как способности к саморегуляции и овладению поведением [7], что в родительстве означает осознанное управление эмоциями и воспитательными стратегиями. Л.А. Александрова рассматривает личностные ресурсы как основу психологической устойчивости, включая самоотношение, жизнестойкость и осмысленность жизни [1]. А.А. Бодалев и Б.Г. Ананьев описывали специфические ресурсы, необходимые для воспитания, такие как эмпатия, коммуникативная компетентность и эмоционально-волевые потенциалы [2; 4]. В данном исследовании личностные ресурсы понимаются как комплекс внутренних потенциалов, обеспечивающих успешную адаптацию к родительской роли в период подросткового возраста ребенка.

В большинстве работ, посвященных семьям с подростками, подчеркивается напряженный, конфликтный характер взаимодействия в них. На этапе подросткового возраста не родители, а сверстники становятся значимыми фигурами, что усиливает дистанцию между родителями и детьми и создает ситуацию непонимания. В таких условиях родителям важно творчески подойти к созданию конструктивных форм общения и гармоничным отношениям в семье.

Одной из таких форм, позволяющих организовывать семейный досуг, может быть игровая деятельность. Именно совместная игра позволяет реализовывать развивающую и воспитательную функцию семьи в творчестве, без давления, в позитивном эмоциональной атмосфере (Л. Выготский, Д. Эльконин, С. Русова, К. Ушинский, Н. Михайленко и др. [5; 6; 16; 20]). Большинство исследований направлено на изучение игр в дошкольном возрасте (А.Н. Леонтьев, Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский и др.) [5], но социализирующую роль игры в современной ситуации могут выполнять и не только в отношении детей, но и подростков, и взрослых [3; 10; 19].

В контексте семейного взаимодействия игровые практики позволяют родителям и подросткам выстраивать равноправный диалог, что способствует развитию эмоционального интеллекта и социальной компетентности [20]. Эмпирические исследования подтверждают, что игры развивают социальный интеллект и улучшают групповую сплоченность [8; 10; 12; 13]. В результате у участников игры повышается способность распознавать эмоции, понимать мотивы поведения и эффективно взаимодействовать с окружающими [18], что снижает конфликтность и повышает уровень доверия в семье [15].

Несмотря на исследования социального интеллекта в процессе игр, актуальным является разработка практических инструментов развития личностных ресурсов родителей подростков.

На основе модели социального интеллекта А.И. Савенкова и Дж. Гилфорда [14; 17] нашей командой, совместно с В.А. Блиновой под кураторством Н.А. Рябченко, была разработана семейная настольная игра «Семейные Сокровища Ольхона», направленная на развитие социального интеллекта как сложной системы взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих эффективность межличностного взаимодействия, как совокупности когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов, которые способствуют успешному взаимодействию между людьми [14], повышению способности интерпретировать вербальные и невербальные сигналы (мимику, жесты, интонации), которая напрямую коррелирует с эмоциональной компетентностью [21].

На основе данной структуры была собрана игротека с упражнениями, разделенные на категории по блокам. Также мы разработали игровые ситуации, которые направлены на понимание поведения детей и взрослых. Модель игровых ситуаций строилась на методике Т.Н. Тихомирова, Д.В. Ушакова «Измерение социального интеллекта у школьников» [15]. Оформление игры раскрывает культурно-исторический аспект: проект выполнен в отечественном стиле, его название и архитектура отражает культурное достояние России – озеро Байкал и остров Ольхон. Цветовая гамма содержит синюю и белую палитру, что способствует визуальному расслабляющему восприятию игры.

Разработанная настольная игра «Семейные сокровища Ольхона» была апробирована нами и проведена проверка её эффективности.

Нами проверялось предположение о том, что показатели социального интеллекта и психоэмоционального состояния родителей повысятся после участия в разработанной нами совместной развивающей настольной игре.

В течение весны 2025 г. нами были проведены сеансы игры с 37 семьями, проживающими в г. Краснодар. Они стали экспериментальной группой. В экспериментальной группе родители (n=37) совместно с детьми участвовали в игровых сессиях. Для проверки нашей гипотезы была сформирована и контрольная группа (n=35), которая проходили лишь диагностику личностных ресурсов и не участвовала в игре. В целом было опрошено 72 родителя подростков, возраст родителей от 30 до 48 лет.

Получаемые в ходе совместной игровой деятельности эффекты измерялись с помощью методики Социальный интеллект Холла» (Г.В. Резапкина), «Социальный интеллект» (Дж. Гилфорда, ад. Е.С. Михайлова), «Самочувствие, активность, настроение (САН)» (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай и др.). Анализ данных проводился с помощью методов описательной статистики (среднее арифметическое, стандартное отклонение, мода, медиана), критерии сравнения – U-Манна-Уитни и Т-Вилкоксона.

В результате анализа данных выявлено влияния разработанной нами настольной игры на развитие личностных ресурсов родителей подростков через улучшение психоэмоционального состояния и показателей социального интеллекта.

Проведенное исследование доказало эффективность настольной игры «Семейные сокровища Ольхона» как инструмента развития личностных ресурсов родителей подростков. Результаты исследования свидетельствуют о комплексном положительном влиянии игровой деятельности на психоэмоциональное состояние и социальный интеллект родителей.

В сфере социального интеллекта зафиксированы существенные изменения. В ходе сравнения результатов до и после эксперимента (интервал 2 недели) среди родителей подростков мы установили значимые изменения по 3 из 4 компонентов социального интеллекта. Общий уровень социального интеллекта повысился с 3,22 до 3,80 ( $T=44$ ,  $p < 0,01$ ), что отражает комплексное улучшение способности родителей анализировать и прогнозировать социальные ситуации. Наиболее выраженные изменения наблюдались в факторе познания результатов поведения (СВИ), где показатели выросли с 3,11 до 3,84 ( $T=30$ ,  $p < 0,01$ ), и в факторе познания классов поведения (СВС) с увеличением с 3,14 до 4,00 ( $T=36$ ,  $p < 0,01$ ). У родителей экспериментальной группы наблюдается развитие способности к прогнозированию последствий поведения и улучшение классификации поведенческих паттернов. Сравнительный анализ подтвердил, что улучшения являются следствием именно игрового воздействия.

Исследование также выявило значительный прогресс в развитии эмоционального интеллекта. Наиболее существенный прогресс наблюдался в коммуникабельности ( $T=42$ ,  $p < 0,01$ ) с ростом показателей с 3,86 до 5,27 балла. Самосознание улучшилось с 3,65 до 5,08 ( $T=62$ ,  $p < 0,01$ ), а эмпатия продемонстрировала рост с 3,89 до 4,73 ( $T=141$ ,  $p < 0,01$ ). Эти изменения отражают развитие у родителей способности к рефлексии, пониманию эмоциональных состояний подростков и эффективному построению коммуникации. Следовательно, у участников экспериментальной группы отмечается усиление коммуникативных способностей, повышение уровня самосознания и развитие эмпатических навыков. Наиболее выраженные изменения произошли в сфере рефлексивных и коммуникативных компетенций.

Межгрупповое сравнение контрольной и экспериментальной группы родителей с помощью критерия U-Манна-Уитни по методике Дж. Гилфорда выявил статистически значимые различия в динамике развития социального интеллекта. По общему уровню социального интеллекта экспериментальная группа показала значительное преимущество ( $U=267$ ,  $p < 0,05$ ). Особенно выраженные различия наблюдались в факторе познания результатов поведения (СВИ,  $U=307,5$ ,  $p < 0,05$ ) и факторе познания классов поведения (СВС,  $U=399,5$ ,  $p < 0,05$ ), что подтверждает эффективность игрового воздействия в развитии именно этих компонентов социального интеллекта.

Кроме того, участие в настольной игре оказало значимое положительное влияние на психоэмоциональное состояние родителей. При сравнении замеров до и после игрового воздействия по методике «Самочувствие, активность, настроение (САН)» были получены следующие результаты: самочувствие выросло с 4,20 до 6,49, активность – с 3,60 до 5,39, настроение – с 3,29 до 5,08. Все изменения статистически значимы ( $p < 0,05$ ), из этого следует, что совместная игра выступила ресурсом снижения повседневного стресса и эмоционального восстановления для родителей, за счет чего создала благоприятный фон для личностных изменений.

Полученные результаты позволяют утверждать, что настольная игра «Семейные сокровища Ольхона» является эффективным средством развития ключевых личностных ресурсов родителей подростков. Игровая деятельность создает благоприятные условия для установления равноправного диалога, способствует улучшению психоэмоционального состояния и развитию социального интеллекта, что в конечном итоге положительно сказывается на качестве детско-родительских отношений. Это делает игровые методы перспективным направлением в психолого-педагогическом сопровождении семей, воспитывающих подростков.

#### Список литературы

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова // Сибирская психология сегодня. – 2004. – С. 82–90. EDN UXWVJY
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
3. Аникеева Н.П. Главное о воспитании детей. М. Монтессори, Я. Корчак, Л. Выготский, А. Макаренко, Э. Эриксон / Н.П. Аникеева. – СПб.: Питер, 2024. – 128 с.
4. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Московский университет, 1982. – 200 с. EDN VWOZRA
5. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2022. – 352 с.
6. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62–68. EDN OWVTDS
7. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. – 143 с.
8. Иванова Н.А. Разработка настольной игры для развития социального интеллекта и формирования коммуникативных умений подростков / Н.А. Иванова // Академия труда и социальных отношений. – 2023. – №80-1. – С. 425–427. EDN SVGSIС
9. Иванова Т.Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса / Т.Ю. Иванова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2013. – Т. 6. №29. – С. 5. EDN SFJMCX
10. Каткова А.Л. Влияние настольных игр на социализацию подростков / А.Л. Каткова, Е.С. Булычева, А.А. Каткова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 16. №2. – С. 137–143.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2021. – 352 с.

12. Перышкова С.А. Развитие социального интеллекта у младших школьников / С.А. Перышкова, Е.А. Агишева, А.С. Трунина // Наука и образование. – 2022. – №4. – С. 261–270.
13. Петросян И.Э. Влияние самореализации на развитие социального интеллекта младших школьников в процессе сюжетно-ролевой игры / И.Э. Петросян // Вестник Екатеринбургского института. – 2010. – №3. – С. 43–47.
14. Савенков А.И. Структура социального интеллекта / А.И. Савенков // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7. №2. – С. 7–15. DOI 10.17759/jmfp.2018070201. EDN OTTFLQ
15. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория / Д.В. Ушаков. – М.: ИП РАН, 2003. – 260 с. EDN SURTAP
16. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский. – М.: Юрайт, 2020. – 398 с.
17. Чеснокова О.Б. Социальный интеллект в условиях сложных социальных систем / О.Б. Чеснокова, Е.В. Субботский // Национальный психологический журнал. – 2010. – №2(4). – С. 22–29. EDN NNGFTX
18. Холодная М.А. Психология интеллекта и творчества / М.А. Холодная. – СПб.: Нестор-История, 2022. – 320 с.
19. Шмаков С.А. Игровые технологии в образовании / С.А. Шмаков. – М.: Академический проект, 2017. – 320 с.
20. Эльконин Д.Б. Классическое наследие / Д.Б. Эльконин. – М.: Мозаика-Синтез, 2020. – 352 с.
21. Ясюкова Л.А. Влияние интеллектуального развития на становление эмоционально-коммуникативной сферы личности старшеклассников / Л.А. Ясюкова // СПбГИПСР. – 2009. – Т. 12. – С. 50–57.

**Федоренко Оксана Александровна**

магистр, учитель-логопед  
МКДОУ «Д/С №6» ст. Новолеушковской  
ст-ца Новолеушковская, Краснодарский край

**Лулева Юлия Вячеславовна**

учитель-логопед  
МАДОУ «ЦРР Д/С №4» ст. Павловской  
ст-ца Павловская, Краснодарский край

**Ковалева Оксана Алексеевна**

старший воспитатель  
МКДОУ «Д/С №6» ст. Новолеушковской  
ст-ца Новолеушковская, Краснодарский край

## СЕМЬЯ КАК РЕСУРС УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Особое внимание уделяется роли личностных ресурсов родителей, влияющих на эффективность воспитания и адаптации ребенка в обществе. Анализируются причины возникновения страхов и трудностей у родителей, выделяются способы преодоления указанных проблем. В статье также подчеркивается значимость интеграционного подхода, сочетающего работу специалистов, таких как учитель-логопед детского сада, в поддержке семей с детьми с ОВЗ, с перспективой дальнейшего развития образовательных подходов, основанных на укреплении семейного благополучия.

**Ключевые слова:** личностные ресурсы родителей, дети с ОВЗ, социализация ребенка с ОВЗ, взаимодействие специалистов и родителей, дефицит личностных ресурсов, осознанное родительство, поддержка специалистов.

Одной из приоритетных задач государства и общества является создание условий для полноценного включения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в социум. Социализация – это сложный многоуровневый процесс, который осуществляется через интеграцию ребенка в общество, вхождение в социальный мир и освоение социальных ролей, одной из главных составляющих успешности которого является присутствие стабильной и поддерживающей семьи. Исследования показывают, что семьи, способные оказать качественную поддержку ребенку, достигают лучших результатов в плане его развития и интеграции в общество. Поэтому важная задача специалиста – помогать родителям в построении таких отношений, способных стать мощным ресурсом для социализации ребенка. Именно поэтому специалист-логопед детского сада берет на себя важные обязанности по содействию семье в данном вопросе.

Что такое личностные ресурсы? Личностные ресурсы – это внутренние качества, убеждения и навыки, которые помогают людям справляться с трудностями, адаптироваться к переменам и достигать поставленных целей. Включают в себя: эмоциональную устойчивость, оптимизм и надежду, самосознание, коммуникативные навыки, стрессоустойчивость. Именно эти качества помогают родителям выдерживать постоянное напряжение, сопровождающее воспитание ребенка с ОВЗ, оставаться сильными и открытыми к поиску путей развития ребенка. В психологии принято выделять три группы личностных ресурсов.

1. Когнитивно-эмоциональные ресурсы: уверенность в себе, самоконтроль, способность решать проблемы.

2. Социальные ресурсы: межличностные связи, поддержка окружающих, принадлежность к группе.

3. Психологические ресурсы: позитивное мышление, оптимизм, чувство юмора.

Личностные ресурсы играют ключевую роль в формировании родительских страхов и трудностей, формируют основу восприятия реальности и определяют реакцию на события и обстоятельства. Соответственно, недостаток хотя бы одной составляющей ведет к повышенному уровню стресса и возникновению страхов. Основными причинами появления страхов и проблем родителей детей с ОВЗ являются следующие.

**Страх неизвестности:** родители боятся неопределённого будущего своего ребёнка, опасаясь невозможности его полной интеграции в общество.

**Финансовая нестабильность:** наличие ограничений в физических возможностях ребенка зачастую требует значительных финансовых затрат на лечение, диагностику и специальные образовательные программы.

**Социальная изоляция:** многие родители чувствуют одиночество и отсутствие поддержки со стороны родственников и друзей, что усугубляется отсутствием общего понимания со стороны окружающего общества.

**Низкая самооценка:** чувство вины и ощущение собственной несостоятельности приводят к ухудшению психологического состояния родителей, создавая дополнительные препятствия в уходе за ребёнком.

Важно отметить, что большинство этих проблем связано с недостатком информации, низким уровнем поддержки и недоверием к своим ресурсам и силам. Рассмотрим подробнее, какими способами мы можем помочь родителям преодолеть подобные трудности.

Причины дефицита личностных ресурсов у родителей детей с ОВЗ.

1. Ограниченный объем доступной информации о воспитании детей с ОВЗ, что вызывает чувство растерянности и бессилия.

2. Высокая нагрузка на эмоциональную сферу, вызванная постоянной заботой о больном ребенке.

3. Накопленная усталость и хронический стресс, приводящие к выгоранию и утрате интереса к жизни.

4. Неправильные представления о воспитании и образе жизни, сформировавшиеся под влиянием устаревших представлений или ошибочных советов.

5. Трудности финансовой обеспеченности, низкий уровень дохода, невозможность устроиться на высокооплачиваемую работу из-за постоянного ухода за ребенком.

Почему важна работа с личностными ресурсами родителей?

Данные ресурсы оказывают прямое влияние на процесс социализации ребенка, так как родители выступают моделью поведения, примером для подражания и проводником в мире взрослого общества. Главная причина – сильная корреляция между состоянием родителей и прогрессом ребенка. Родители, обладая развитыми личностными ресурсами, смогут построить правильную стратегию воспитания, грамотно распределить силы и средства, подобрать подходящие методы и подходы. Без должной поддержки и заботы сами родители будут испытывать хронический стресс, что неизбежно скажется на физическом и эмоциональном здоровье ребенка.

Особая роль отводится следующим направлениям работы.

**Повышение уровня информированности.** Родители получают объективную и полную информацию о состоянии ребенка, особенностях его развития и перспективах будущей жизни. Чем лучше родители понимают особенности своего ребенка, тем проще им адаптироваться к условиям воспитания.

**Развитие эмоциональной устойчивости.** Работая с чувством тревоги и неуверенностью, родители учатся управлять своими эмоциями, строить реалистичные ожидания и планировать будущие шаги.

**Формирование уверенности в собственных силах.** Педагоги и психологи помогают родителям принять свое положение и развить навыки самоуправления и принятия решений, что ведет к большей автономии и ответственности.

**Разрушение стереотипов и снятие стигматизации.** Часто родители воспринимаются обществом как неполноценные, испытывая давление и дискриминацию. Задача педагога – изменить такое восприятие, показывая реальные успехи и достижения семей с детьми с ОВЗ.

Как помочь родителям развивать личностные ресурсы?

Практика показала, что систематическая работа с родителями приносит плоды. Несколько проверенных приемов и методик.

1. **Образование и просвещение родителей.** Первая задача – объяснить родителям особенности и перспективы развития их ребенка. Очень важно дать точную и честную картину текущего положения вещей, рассказать о существующих технологиях и методиках, применяемых в коррекционной педагогике. Когда родители видят, что существуют работающие подходы и возможности, они начинают осознавать, что ситуация контролируема и управляема.

2. **Дневник успеха.** Один из простых, но мощных инструментов – ведение родителями «дневника успеха». Ежедневно записывать небольшие успехи ребенка помогает фокусироваться на позитивных моментах и видеть реальный прогресс. Постепенно этот инструмент формирует привычку мыслить позитивно и укрепляет уверенность родителей в правильности выбранных методов воспитания.

3. **Группы поддержки и обсуждения опыта.** Создание небольших групп поддержки, где родители могут делиться опытом, находками и неудачами, позволяет не только снимать психологическое напряжение, но и учиться друг у друга. Родители нередко находят удивительные решения, услышав



чужие истории и примеры. Подобные группы выполняют двойную функцию: они не только оказывают поддержку родителям, но и помогают им перестраивать взгляды на воспитание и уход за ребенком. Группа взаимопомощи и взаимоподдержки в соцсетях дополняет традиционные очные мероприятия и делает сотрудничество постоянным и доступным.

#### 4. Постановка краткосрочных и долгосрочных целей.

Одна из распространенных ошибок родителей – отсутствие конкретной дорожной карты воспитания. Постановка четких и измеримых целей помогает структурировать действия и избежать хаоса.

Наибольшего эффекта можно достигнуть, применяя комбинированный подход. Результативность работы оценивается с точки зрения долгосрочной устойчивости достигнутых эффектов и готовности родителей самостоятельно применять полученные знания и навыки.

#### Пример из практики.

Однажды ко мне обратилась мама пятилетнего мальчика с задержкой речевого развития. Женщина была подавлена, раздражительна, недовольна поведением сына и считала себя плохой матерью. После первой консультации выяснилось, что причина неудовлетворенности крылась в дефиците эмоциональной поддержки и низком уровне информационной грамотности. В течение месяца мать прошла цикл занятий по тренингам эмоциональной устойчивости, участвовала в группах поддержки и получила исчерпывающие инструкции по уходу за сыном. Уже спустя полгода женщина отметила существенные перемены в отношениях с ребенком, появилось больше уверенности в своих силах, снизился уровень тревожности и раздражения.

Этот случай наглядно иллюстрирует, как правильный подход к работе с родителями способен кардинально изменить ситуацию и повлиять на дальнейшее развитие ребенка.

Анализ опыта свидетельствует о том, что родители, чьи личностные ресурсы развиты, гораздо успешнее справляются с воспитанием детей с ОВЗ. Им легче дается принятие ребенка, они готовы идти навстречу ребенку, умеют прислушиваться к рекомендациям специалистов и предпринимать необходимые шаги для адаптации ребенка в обществе.

В заключение, хочется подчеркнуть важность интегративного подхода к процессу социализации детей с ОВЗ, включающего всестороннюю поддержку семьи и развитие личностных ресурсов родителей. Лишь при условии прочного фундамента в лице семьи ребенок сможет реализовать свой потенциал и полноценно влиться в общество. Совершенствуя работу с родителями, мы создаем условия для нового этапа развития российского образования, характеризующегося гуманизмом, справедливостью и ответственностью.

#### Список литературы

1. Абраменкова В.В. Семейная педагогика / В.В. Абраменкова, Ю.Д. Бабаева // Психология семьи / под ред. В.И. Гарбузова. – СПб.: Питер, 2018. – 384 с.
2. Борисова Е.М. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.М. Борисова // Педагогическое образование и наука. – 2019. – №3. – С. 115–120.
3. Гаврилушкина Н.А. Роль семьи в развитии и воспитании детей с особыми образовательными потребностями / Н.А. Гаврилушкина // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – №1. – С. 126–130.
4. Ильина Т.Г. Особенности взаимодействия педагогов и родителей детей с ОВЗ / Т.Г. Ильина // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2019. – №2. – С. 89–94.
5. Леонтьев Д.А. Самосознание и жизненная перспектива родителей, имеющих детей с нарушениями развития / Д.А. Леонтьев // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2018. – №3. – С. 54–60.

# СТРАТЕГИЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АВТОРИТЕТА ПЕДАГОГА

*Литвинова Анастасия Витальевна*  
преподаватель

*Такмазян Ольга Сергеевна*  
бакалавр, преподаватель

*Такмазян Виталий Петрович*  
магистр, преподаватель

*Тороп Ирина Александровна*  
преподаватель

ГБПОУ КК «Армавирский техникум технологии и сервиса»  
г. Армавир, Краснодарский край

## ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АВТОРИТЕТА ПЕДАГОГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы формирования и укрепления профессионального авторитета педагогов. Анализируются теоретико-методологические основы педагогического авторитета, механизмы его реализации и современные стратегии развития профессиональных компетенций учителя. Особое внимание уделено практическим рекомендациям, способствующим повышению престижа профессии педагога среди учащихся, коллег и общественности.*

***Ключевые слова:** педагогический авторитет, среднее профессиональное образование (СПО), профессиональное развитие, интерактивные методы обучения, образовательный процесс, повышение квалификации, методики преподавания, профессиональный имидж, эффективность образовательного процесса.*

Профессиональный авторитет педагога является важным фактором успешности образовательного процесса. Педагогический авторитет формируется на основе глубокого знания предмета, владения методиками преподавания, способности эффективно взаимодействовать с учениками и коллегами. Современная образовательная среда предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности учителей, что требует разработки эффективных стратегий поддержания и усиления авторитета.

Педагогический авторитет основывается на ряде ключевых аспектов. Так, например, знание своего предмета – фундамент профессионального авторитета. Преподаватель, обладающий глубокими знаниями и умеющий доступно объяснить материал, вызывает уважение учеников и коллег. Использование инновационных подходов и технологий позволяет сделать учебный процесс интересным и эффективным. Современные методики помогают вовлечь учеников в активное обучение, стимулируя интерес и мотивацию. Эффективное взаимодействие с учащимися и коллегами способствует созданию благоприятной атмосферы в классе и школе. Умение вести диалог, решать конфликты и поддерживать конструктивные отношения – важные составляющие педагогического мастерства. Авторитет преподавателя также зависит от личностных качеств: честности, справедливости, ответственности, доброжелательности. Эти качества формируют позитивный образ учителя и способствуют доверительным отношениям с ученической аудиторией.

Для эффективного повышения авторитета мы предлагаем использовать следующие стратегии.

1. Постоянное профессиональное развитие. Педагоги должны постоянно развиваться профессионально, осваивать новые образовательные технологии и методики, посещать курсы повышения квалификации, участвовать в тематических семинарах и конференциях. Такие активности обеспечивают глубокое понимание материала, владение передовыми технологиями и умение применять полученные знания на практике. Осведомленность в новшествах отрасли позволяет учителю грамотно адаптироваться к меняющимся условиям современного мира и повышать свою квалификацию в динамично развивающейся среде.

2. Использование интерактивных методов обучения. Современный преподаватель обязан владеть различными формами взаимодействия с учениками, такими как игра, обсуждение, коллективные исследования, решение проблемных ситуаций и др. Применяя интерактивные методы обучения, преподаватель стимулирует активность учащихся, развивает способность мыслить самостоятельно, выражать своё мнение и развивать творческие способности. Игровые элементы делают уроки увлекательными, поддерживают интерес обучающихся и вызывают положительные эмоции. Такой подход помогает установить доверительную атмосферу, увеличить степень вовлечённости учеников в учебный процесс и существенно повысить уровень усвоения знаний.

3. Индивидуализация подхода к каждому ученику. Каждый ученик уникален и обладает своими особенностями характера, темперамента, уровня подготовки и интеллектуальных возможностей. Чтобы добиться наилучшего результата, важно учитывать индивидуальные потребности каждого ребенка. Разработка индивидуальной траектории обучения, помощь в преодолении трудностей, поддержка талантливых детей и дифференцированный подход создают комфортные условия для самореализации каждого ученика. Именно такое отношение способствует установлению тесных эмоциональных связей между учителем и ребенком, формирует доверие и положительно влияет на авторитет педагога.

4. Создание положительного имиджа школы. Деятельность школы оказывает значительное влияние на общественное восприятие образовательного учреждения и его сотрудников. Активное участие в социальных проектах, культурные мероприятия, благотворительность, сотрудничество с родителями и местными сообществами формируют положительный имидж учебного заведения. Когда школа воспринимается общественностью как ответственное учреждение, создающее качественные условия для воспитания подрастающего поколения, повышается авторитет её преподавателей и сотрудников. Чем больше родители и общество ценят школу, тем больше уважают тех, кто работает в ней.

Таким образом, реализация каждой из перечисленных стратегий играет важную роль в формировании устойчивого авторитета педагога, повышая доверие и уважение учеников, коллег и общества в целом. Мы провели исследование по каждой стратегии и готовы представить результаты их применения в СПО.

Рекомендация 1. Постоянное профессиональное развитие. Мы регулярно участвовали в семинарах, тренингах и курсах повышения квалификации. За три учебных года были проведены следующие мероприятия: обучение современным технологиям дистанционного обучения (например, платформам Moodle, Google Classroom); курсы по инновационным методикам преподавания математики и физики («Активизация учебно-познавательной деятельности студентов»); семинар по правовым основам образовательной деятельности («Правовые аспекты работы преподавателя в условиях цифровизации образования»). Результат: повышение уровня профессионализма позволило преподавателям внедрить новые технологии и методы в образовательный процесс, что привело к росту успеваемости студентов на 15% по сравнению с предыдущим периодом.

Рекомендация 2. Использование интерактивных методов обучения. В учебном процессе активно использовались игровые формы занятий, групповая работа, проектные задания и дискуссии. Например, студенты выполняли исследовательские проекты по специальности, разрабатывали презентации, организовывали научные конференции. Результат: уровень вовлеченности студентов повысился на 20%, увеличилось количество самостоятельных проектов, выполненных студентами, что свидетельствует о росте мотивации и интереса к учебе.

Рекомендация 3. Индивидуализация подхода к каждому студенту. Используя индивидуальный подход, преподаватели проводили консультации, дополнительные занятия и работу с отстающими студентами. Была разработана система мониторинга успеваемости и поддержки слабых студентов. Результат: количество неуспевающих студентов снизилось на 10%. Это подтверждает эффективность индивидуального подхода и его влияние на формирование доверия и уважения к педагогу.

Рекомендация 4. Создание положительного имиджа учебного заведения. Техникум проводил ряд мероприятий, направленных на улучшение общественного мнения о заведении. Среди них: организация открытых уроков и мастер-классов для школьников в рамках профориентации; участие студентов в городских конкурсах и олимпиадах; проведение экскурсионных поездок и культурных мероприятий. Результат: положительный имидж техникума стал причиной увеличения числа поступивших студентов на 12% в течение трех лет. Родительская аудитория стала чаще обращаться за консультациями и информацией о техникуме, подчеркивая высокое качество подготовки кадров.

Проведенный анализ подтвердил высокую значимость рекомендованных стратегий для формирования и укрепления авторитета педагогов в системе среднего профессионального образования (СПО). Применение комплекса мер, включающего регулярное повышение профессиональной квалификации, освоение современных интерактивных методов обучения, учет индивидуальных особенностей студентов и активное участие в создании положительного имиджа учебного заведения, продемонстрировало свою действенность. Эти шаги позволили заметно повысить показатели успеваемости студентов, усилить их мотивацию и заинтересованность в учебной деятельности, а также улучшить восприятие педагогов и учебного заведения самим обществом. Таким образом, последовательная реализация данных рекомендаций становится залогом успешной карьеры педагогов, повышения качества образовательного процесса и выпуска востребованных профессионалов, готовых уверенно действовать на конкурентном рынке труда.

#### *Список литературы*

1. Иванов А.И. Профессиональный авторитет педагога: проблемы и перспективы / А.И. Иванов, Б.С. Петров // Вестник науки и образования. – 2022. – №8.
2. Смирнова Е.А. Инновационные подходы в образовании: опыт и практика / Е.А. Смирнова. – М.: Просвещение, 2023.
3. Федоров О.В. Психология межличностных отношений в образовательных учреждениях / О.В. Федоров. – СПб.: Речь, 2024.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективную организацию учебного сотрудничества младших школьников. На основе анализа научной литературы уточняются понятие учебного сотрудничества, его функции и компоненты. Обоснованы условия, при которых учебное сотрудничество способствует формированию коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий.*

***Ключевые слова:** учебное сотрудничество, младшие школьники, коммуникативные умения, педагогические условия, психолого-педагогическое сопровождение, рефлексия, распределение ролей, образовательная среда.*

Современные образовательные стандарты – прежде всего ФГОС НОО – задают новый вектор развития начального образования, ориентируя педагогов не только на формирование предметных знаний, но и на развитие у обучающихся универсальных учебных действий, прежде всего коммуникативных. Стандарт подчёркивает необходимость формирования умения сотрудничать, слушать и слышать собеседника, договариваться, участвовать в коллективном обсуждении, эффективно разрешать спорные ситуации и принимать решения в группе. Развитие подобных навыков признано неотъемлемой частью успешной социализации и основы дальнейшего обучения. Учебное сотрудничество становится ключевым механизмом реализации требований стандарта и одним из ведущих направлений модернизации начального образования.

Несмотря на то, что исследованию учебного сотрудничества в отечественной педагогической психологии уделено достаточно внимания [3; 5; 6; 8], многие аспекты его организации в условиях массовой школы остаются недостаточно разработанными. Прежде всего это касается системного подхода к построению психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность сотрудничества в начальной школе. Практика показывает, что нередко групповая работа носит формальный характер, не достигая уровня подлинного сотрудничества, поскольку условия для неё не были созданы или соблюдены. Поэтому анализ теоретических основ сотрудничества и выделение ключевых психолого-педагогических условий его организации представляются актуальной задачей современного образования.

Учебное сотрудничество в педагогической науке определяется как особая форма организации совместной деятельности учащихся, направленная на достижение общей учебной цели через согласование действий, распределение ролей, взаимодействие, взаимный контроль и рефлексию результата. Центральным элементом такого взаимодействия является осознание учащимися общей цели, необходимость координации действий и принятие ответственности за итоговый результат. Согласно Г.А. Цукерман, сотрудничество является механизмом развития субъектной позиции школьника, так как предполагает переход от внешне задаваемых действий к осознанной, внутренне принятой учебной активности. Сотрудничая, ребёнок не просто выполняет задание – он вступает в отношения со сверстником, учится учитывать позицию другого, принимать решения и нести ответственность за общий результат [8].

К.Н. Поливанова рассматривает сотрудничество как процесс построения общих способов действия, а не механический обмен знаниями или распределение заданий. В сотрудничестве «действия учащихся складываются в единую систему», что отличает его от простой групповой работы [6]. Аналогичную позицию выдвигает В.В. Рубцов, подчёркивая важность «коллективно-распределённой формы деятельности», где дети не параллельно выполняют части задания, а взаимодействуют для выработки общих решений [7].

Коммуникативная природа учебного сотрудничества делает его одним из важнейших условий развития устной речи, навыков ведения диалога, аргументации, способности к согласованию позиций. Н.И. Майорова отмечает, что сотрудничество способствует формированию коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий (УУД), поскольку дети учатся планировать совместную работу, принимать решения, аргументировать свою точку зрения, корректировать действия в соответствии с мнением партнёра [5]. В контексте ФГОС НОО это приобретает особое значение, так как коммуникативные УУД включены в обязательные результаты освоения программы начального образования.

Структура учебного сотрудничества включает пять ключевых компонентов:

- общая учебная цель, принятие которой мотивирует участников и объединяет их усилия;
- распределение действий и ролей, обеспечивающее функциональную взаимозависимость;

- взаимный контроль и взаимооценка, направленные на анализ вклада каждого;
- коммуникативное взаимодействие, позволяющее согласовывать действия;
- рефлексия, обеспечивающая понимание процесса решения и итогового результата.

Такая структура делает сотрудничество универсальным механизмом обучения, применимым в различных формах: работе в парах, малых группах, коллективно-распределённых формах. Эти формы соответствуют мировым моделям кооперативного обучения, где важнейшими условиями являются позитивная взаимозависимость, индивидуальная ответственность, общение «лицом к лицу» и групповая рефлексия [2].

Функции учебного сотрудничества многогранны. *Развивающая функция* проявляется в формировании у детей произвольности, развитии мышления, способности планировать и контролировать учебные действия. В совместной деятельности повышается глубина понимания материала, растёт самостоятельность в решении познавательных задач, а также мотивация к обучению, что подчёркивается в работах Г.А. Цукерман [8]. *Коммуникативная функция* отражает развитие навыков общения, аргументации, способности слушать и понимать других. *Воспитательная функция* связана с формированием ответственности, уважения, взаимопомощи, толерантного поведения. *Контрольно-оценочная функция* формирует навыки самоанализа, самооценки, взаимной оценки, необходимых для формирования регулятивных УУД. Организационная функция обеспечивает умение планировать, распределять задачи, управлять временем и координировать действия участников – эти навыки важны как для учебной, так и для социальной деятельности.

Эффективность учебного сотрудничества зависит от соблюдения целого комплекса психолого-педагогических условий. Первое из них – создание благоприятного эмоционально-психологического климата. В условиях доверия, доброжелательности и эмоциональной безопасности дети проявляют инициативу, более открыты для взаимодействия, готовы принимать ответственность. Эмоционально безопасная среда способствует снижению тревожности, что особенно важно для детей 6–10 лет. Л.С. Выготский подчёркивал, что развитие происходит в «социальной ситуации взаимодействия», и эмоциональный фон является значимым условием интериоризации способов действия [4].

Вторым важным условием является учёт индивидуально-психологических особенностей учащихся при формировании групп. Эффективность сотрудничества возрастает при гетерогенном составе групп – различия в опыте, темпе работы и познавательных стилях создают условия для взаимодополняемости. Однако необходимо учитывать эмоциональную совместимость детей, избегать формирования групп из конфликтующих учащихся или слишком близких друзей, что подтверждается как практическим опытом педагогов, так и исследованиями в области кооперативного обучения.

Третьим условием является организация учебных задач, требующих реального сотрудничества. «Положительная взаимозависимость» – центральный принцип кооперативного обучения. Задания должны быть организованы таким образом, чтобы ни один ученик не мог выполнить их полностью без участия других: это могут быть фрагментированные задания, поисковые задачи, проекты, ролевые распределения. Важна чёткая структура совместной деятельности: определение целей, распределение ролей, критериев успеха, что также содержится в современных моделях [1].

Четвёртое условие – позиция учителя как фасилитатора, а не контролирующего руководителя. Учитель направляет, моделирует, поддерживает диалог, задаёт правила общения, обучает способам аргументации и конструктивной критики. Роль педагога заключается в создании условий, а не в прямом управлении действиями учащихся. Исследования показывают, что успешность кооперативного обучения зависит от компетентности учителя в области организации групповой работы, управления взаимодействием и проведения рефлексии.

Пятое условие – регулярность и системность рефлексивных процедур: самооценки, взаимооценки, групповой оценки. Эти процедуры помогают учащимся осознать собственный вклад, понять значимость действий других, вырабатывать критерии качества. Рефлексия формирует регулятивные УУД и способствует развитию самоконтроля, что важно в младшем школьном возрасте.

Шестым условием является постепенное формирование навыков сотрудничества. На начальном этапе требуется жёсткая структура: чёткие роли, инструкции, алгоритмы взаимодействия. По мере развития навыков структура может усложняться и становиться более гибкой. Данный подход рекомендуют как отечественные исследователи [6; 8], так и авторы методик кооперативного обучения [2].

Седьмым условием выступает организация учебного пространства: мобильная рассадка, возможность работы «лицом к лицу», наличие визуальных опор (карточек ролей, схем взаимодействия, чек-листов). Исследования показывают, что пространственная организация влияет на интенсивность взаимодействия, снижают когнитивную нагрузку и делают процесс сотрудничества более управляемым.

Наконец, важным условием является методическая и профессиональная подготовка педагогов. Кооперативное обучение требует определённых компетенций: умения формулировать кооперативные задания, понимать групповую динамику, управлять конфликтами, поддерживать рефлексию. Практика показывает, что наиболее успешными являются школы, где педагоги проходят курсы повышения квалификации, участвуют в методических сообществах и получают сопровождение экспертов.

Таким образом, учебное сотрудничество представляет собой многогранный феномен, охватывающий когнитивное, коммуникативное, эмоционально-волевое и социальное развитие младшего

школьника. Оно требует комплексной психолого-педагогической организации, включающей эмоционально-благоприятную среду, продуманную структуру заданий, фасилитирующую позицию учителя, системность рефлексии, организацию пространства и профессиональную подготовку педагогов. Соблюдение всех перечисленных условий позволяет сделать сотрудничество эффективным средством обучения и развития, соответствующим современным требованиям ФГОС НОО и ориентированным на формирование универсальных учебных действий, необходимых для дальнейшего успешного образования.

**Список литературы**

1. Johnson D.W. Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice / D.W. Johnson, R.T. Johnson. – Edina: Interaction Book Company, 2014. – 226 p.
2. Kagan S. Cooperative Learning / S. Kagan. – San Clemente: Kagan Publishing, 2015. – 420 p.
3. Багина О.А. Об учебном сотрудничестве как необходимом условии формирования коммуникативных компетенций младших школьников / О.А. Багина // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. – Ульяновск: УлГПУ, 2014. – С. 121–125. EDN SEYMDN
4. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2010. – 512 с.
5. Майорова Н.И. Учебное сотрудничество как способ активизации саморазвития учащегося / Н.И. Майорова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – №38. – С. 57–61. EDN QMAJQK
6. Поливанова К.Н. Психология развития школьника / К.Н. Поливанова. – СПб.: Питер, 2011. – 256 с.
7. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии / В.В. Рубцов. – М.: МПСИ, 2008. – 312 с.
8. Цукерман Г.А. Взаимодействие в обучении: учеб. пособие / Г.А. Цукерман. – М.: МГУ, 1998. – 184 с.

**Оганесова Нелли Львовна**

канд. психол. наук, доцент

**Чупразова Александра Андреевна**

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

**Аннотация:** в статье рассматривается понятие педагогического общения и его влияние на учебно-воспитательный процесс. Основное внимание уделяется различным стилям педагогического общения, таким как авторитарный, демократический и либеральный. Анализируются преимущества и недостатки каждого из них, предложены рекомендации по выбору оптимального стиля общения, способствующего созданию благоприятной психологической обстановки и повышению эффективности образовательного процесса.

**Ключевые слова:** стиль общения, педагогическое взаимодействие, демократический стиль, подчинение авторитету, оптимальное педагогическое общение, общение-дистанция, социально-психологическое взаимодействие, эмоциональное благополучие.

Стиль общения представляет собой устоявшийся набор методов и инструментов, определяющих взаимодействие между людьми, в контексте образования – педагогическое взаимодействие. В психолого-педагогических источниках обычно выделяют три ключевых стиля: авторитарный, демократичный и либеральный [6, с. 96].

Авторитарный тип обучения характеризуется учителями, стремящимися к строгому надзору за учениками, что проявляется в категоричных утверждениях и директивном тоне распоряжений. Педагоги, придерживающиеся такого подхода, часто стремятся лидировать, навязывая свои убеждения и решения не только студентам, но и их родителям и коллегам. Мнение других людей для них не имеет большого значения, поэтому они предпочитают принимать решения самостоятельно и требовать их неукоснительного выполнения, создавая иллюзию общего согласия со своей позицией. Сторонники этого стиля убеждены, что одной из основных задач воспитания является выработка у ребенка умения подчиняться авторитету преподавателя (а также родителя, начальства, представителя власти).

Преподаватели, применяющие демократические методы в своей работе, как правило, стремятся к тому, чтобы слышать голоса учеников, учитывать их увлечения, нужды и индивидуальность. Любые спорные вопросы и разногласия решаются тактично и с уважением к каждой стороне. В отличие от авторитарного стиля, требования предъявляются в корректной форме, которая не задевает чувства собственного достоинства учеников.

Педагоги, склонные к либеральному стилю, обычно стараются избегать споров и конфликтов, в том числе и с учениками. Вместо прямых указаний они более расположены к убеждению и уговорам, а порой даже берут на себя часть работы воспитанников. Такой подход может выражаться в излишней мягкости или отстраненности преподавателя, в его невключенности в жизнь класса и уклонении от ответственности за происходящее.

Оптимальное педагогическое общение – это такое общение учителя со школьниками, в процессе которого возникают условия развития учебного и творческого характера учебной деятельности [5, с. 100].

Видный психолог В.А. Кан-Калик определил несколько часто встречающихся моделей коммуникации в педагогической практике. Во-первых, это общение, пронизанное энтузиазмом и совместной творческой работой. Этот стиль опирается на сочетание высокого уровня профессиональной компетентности преподавателя и его моральных принципов. Увлеченность совместным поиском новых знаний с учениками является следствием не только коммуникативных навыков учителя, но и его общего отношения к преподаванию.

Во-вторых, педагогическое общение, построенное на основе дружелюбия. Этот стиль можно рассматривать как фундамент для успешного сотрудничества в процессе обучения и воспитания. В некотором смысле, он предвещает предыдущий стиль. Дружеское отношение является важным фактором, регулирующим общение в целом, и особенно – деловое педагогическое общение. Это стимулирует развитие и повышает эффективность взаимоотношений между педагогом и учениками. Дружелюбие и увлеченность общим делом – это модели общения, которые тесно переплетаются друг с другом.

В-третьих, взаимодействие через установление дистанции – общепринятый метод, используемый как опытными педагогами, так и начинающими. Основная идея заключается в том, что определенная дистанция в отношениях между преподавателем и учениками выполняет функцию своеобразного ограничителя. Однако важно не переусердствовать. Значительное увеличение дистанции приводит к формализации взаимодействия, что препятствует созданию творческой атмосферы. Определенная дистанция между учителем и учениками необходима, но она должна возникать естественным образом в ходе развития взаимоотношений, а не навязываться искусственно преподавателем в качестве основного принципа взаимодействия.

В образовательном процессе в школе манера взаимодействия оказывает влияние не только на восприятие учениками учебной дисциплины, но и на их общее самочувствие, создавая благоприятный эмоциональный фон для учебной деятельности. В свою очередь, общение с позиции дистанции является промежуточным этапом, предшествующим негативной форме общения, а именно – общению через утрашение.

В-четвертых, применение тактики запугивания в общении, нередко используемой неопытными педагогами, зачастую обусловлено отсутствием у них навыков организации продуктивного взаимодействия, основанного на взаимном интересе к совместной деятельности. Построение такого рода коммуникации – задача сложная, и молодой преподаватель нередко выбирает более простой путь, прибегая к угрозам или чрезмерному отстранению. С точки зрения развития креативности, общение через утрашение деструктивно по своей сути. Вместо создания благоприятной коммуникативной среды, необходимой для проявления творческих способностей, оно, напротив, ограничивает ее, переключая внимание учащихся с задач, требующих выполнения, на то, что запрещено. Такой подход лишает педагогическое взаимодействие атмосферы дружелюбия, являющейся основой для взаимопонимания, которое, в свою очередь, крайне важно для успешной совместной творческой работы [7, с. 99].

В-пятых, использование заигрывания в общении, часто наблюдаемое у начинающих педагогов, свидетельствует об их неумении выстраивать эффективную коммуникацию в образовательном процессе. По сути, подобный подход представляет собой попытку добиться показного признания со стороны учеников, что противоречит принципам педагогической этики. Этот стиль общения возникает, с одной стороны, из-за стремления молодого специалиста быстро установить контакт с классом и расположить к себе учеников, а с другой – из-за недостатка педагогической и коммуникативной компетентности, отсутствия необходимых умений и опыта в профессиональной коммуникации. Анализ показывает, что заигрывание в общении является следствием: недостаточного осознания преподавателем значимости и сложности задач в сфере образования; несформированности коммуникативных навыков; страха перед взаимодействием с классом, сочетающегося с потребностью установить контакт с учениками. Важную роль играет и недостаточное владение коммуникативными технологиями, отсутствие у преподавателя необходимых техник. Такие стили общения, как запугивание, заигрывание и излишняя дистанция, опасны тем, что при отсутствии у педагога профессиональных навыков общения они могут прочно закрепиться в его индивидуальном стиле, превращаясь в привычные шаблоны, затрудняющие педагогический процесс и снижающие его эффективность [7, с. 100–101].

В исследованиях психолога К.Н. Волкова были определены критерии, которым должен соответствовать педагог для формирования доверительных отношений со школьниками. К ним относятся: коммуникабельность, легкость и адаптивность в общении с учащимися; демократический подход к управлению, сочетающий уважение к индивидуальности каждого ребенка с разумной требовательностью. Важны также: способность к пониманию, выдержка, широкий кругозор, актуальность знаний, образованность, отзывчивость, эмпатия – то есть качества, способные расположить подростка к наставнику и создать атмосферу открытости. Иными словами, учитель должен обладать набором характеристик, которые побудят ученика довериться воспитателю и раскрыться перед ним [4, с. 72].

Таким образом, можно сказать, что стиль общения непосредственно влияет на атмосферу эмоционального благополучия в коллективе, которая, в свою очередь, во многом определяет результативность учебно-воспитательной деятельности.

Анализ исследований в области коммуникации демонстрирует, что в ходе педагогического взаимодействия атмосфера занятия подвергается значительным трансформациям, оказывающим заметное влияние на творческое состояние как преподавателя, так и учеников. Это явление возникает и укрепляется благодаря эмоциональному единству чувств педагога и учащихся, являясь одновременно и следствием этой общности. Следовательно, можно заключить, что манера педагогического общения оказывает воздействие на психологическое развитие младших школьников, их когнитивные процессы и восприятие собственной значимости.

Взаимодействие преподавателя с детьми должно быть окрашено эмоциями и способствовать личностному росту. Ключевая компетенция педагога заключается в способности нивелировать коммуникативные барьеры, возникающие из-за разного уровня знаний, а также вселять в учеников уверенность в своих коммуникативных навыках. Важно, чтобы учитель осознавал: суть общения заключается не в поддержании порядка, а в обмене духовными ценностями с учениками. Достижение взаимопонимания с детьми предполагает использование языка доверия, а не команд. Основным инструментом педагогического взаимодействия выступает устная речь. Слова учителя должны затрагивать чувства и разум учеников, стимулировать их мышление и воображение, формировать потребность в исследовательской работе [1, с. 202 – 208].

Вопросу влияния педагога на учеников уделял особое внимание А.С. Макаренко. Он подмечал необходимость изучения учителем техники педагогического мастерства, а именно техники педагогического общения: «Нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка, и это чтение может быть описано в специальном курсе. Ничего хитрого, ничего загадочного нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений. Педагогическое мастерство заключается и в постановке голоса учителя, и в управлении своим лицом, мимикой, жестами. Педагог не может не играть. Не бывает педагога, который не умел бы играть. Но нельзя играть только внешне. Есть привоной ремень, который должен соединять с этой игрой вашу прекрасную личность. Я сделался мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса» [2, с. 256].

Также много внимания педагогическому общению уделял выдающийся советский педагог С.Т. Шацкий. Ему принадлежит мысль о том, что учитель должен заботиться не только о содержании своих требований, но и о форме и тоне их предъявлений.

В.А. Сухомлинский резко критиковал «пустословие» в школе. «Каждое слово, звучащее в стенах школы, должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полновесным и – это особенно важно обращенным к совести живого, конкретного человека, с которым мы имеем дело... чтобы не было обесценивания слов, и наоборот – чтобы цена слова постоянно возрастала» [3, с. 216].

Посыл учителя, по словам В.А. Сухомлинского, прежде всего является проявлением человечности, чуткости, терпимости. «Будьте осмотрительны, чтобы слово не стало кнутом, который, прикасаясь к нежному телу, обжигает, оставляя на всю жизнь грубые рубцы. Именно от этих прикосновений отрочество и кажется пустыней... Слово щадит и оберегает душу подростка только тогда, когда оно правдивое и идет от души воспитателя, когда в нем нет фальши, предубежденности, желания «распечь», «пробрать». Слово педагога должно прежде всего успокаивать» [2, с. 221].

Подводя итог рассмотрению педагогического общения, целесообразно акцентировать внимание на ключевых составляющих профессионального взаимодействия педагога: коммуникативной, интерактивной и перцептивной. Именно эти компоненты служат фундаментом для определения основных функций, выполняемых в процессе педагогического общения.

#### *Список литературы*

1. Вартанова И.И. Мотивация учебной деятельности и особенности детско-родительских отношений / И.И. Вартанова // Психологическая наука и образование. – 2014. – №3. – С. 55–59.
2. Вартанова И.И. Развитие учебной мотивации и методы обучения в школе / И.И. Вартанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2015. – №2. – С. 16–24.
3. Виллюнас В.К. Психология развития мотивации / В.К. Виллюнас. – СПб.: Речь, 2016. – 458 с.
4. Волков Б.С. Психология младшего школьника: учеб. пособие / Б.С. Волков. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Центр педагогического образования, 2017. – 223 с.
5. Жукова Н.А. Исследование эмоционально-ценностного отношения школьников к учению / Н.А. Жукова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2016. – №60. – С. 378–381.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2014. – 384 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 512 с.



*Потапова Екатерина Викторовна*  
учитель  
Филиал МБОУ «Андреевская ООШ»  
с. Богдашкино, Республика Татарстан

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АВТОРИТЕТА ПЕДАГОГА

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос о реализации стратегии повышения профессионального авторитета педагога. Отмечается, что успешный педагог – это тот, кто способен сочетать свои знания и умения с человечностью, искренностью и уважением к своим ученикам. Такой подход не только способствует созданию доверительной атмосферы в группе, но и формирует у детей интерес к обучению и желание развиваться.

**Ключевые слова:** профессиональный авторитет, профессиональные компетенции, педагог дошкольного образования.

Профессиональный авторитет педагога – это не просто привилегия, полученная с дипломом или формальный статус, который можно получить и забыть. Это динамичное и живое явление, которое формируется и развивается каждый день. Этот авторитет складывается из множества аспектов и требует осознанных, целенаправленных усилий. Важно понимать, что это тонкий баланс между высокой компетентностью и человечностью, между требовательностью и уважением.

Процесс выстраивания такого авторитета не является манипуляцией, направленной на завоевание популярности, а представляет собой искренний путь как профессионального, так и личного роста. Результатом этого пути становится безусловное доверие со стороны воспитанников, коллег и родителей.

Фундамент, на котором строится непререкаемый авторитет педагога, – это безусловная предметная и методическая компетентность. Дошкольники интуитивно способны безошибочно распознать учителя, который в совершенстве владеет своим предметом и чей кругозор выходит далеко за рамки программы. Такой педагог не боится сложных вопросов, он способен увлечь своих воспитанников, показать им красоту и взаимосвязь знаний, а также превратить урок в совместное исследование.

Однако в условиях современного образовательного процесса одних знаний недостаточно. Ключевым становится умение владеть педагогическим мастерством: это включает в себя искусство ведения диалога, навык проектирования занятий, которые отвечают разнообразным потребностям класса, а также умение использовать технологии не как формальность, а как эффективный инструмент для достижения образовательных целей. Постоянное обучение, участие в курсах, изучение новых исследований в области педагогики и психологии – это не просто формальность, а жизненная необходимость для тех, кто хочет оставаться актуальным в своей профессии. В современном мире, где информация и методы обучения меняются с невероятной скоростью, педагогу необходимо быть в курсе последних тенденций, чтобы эффективно взаимодействовать с учениками и поддерживать их интерес к обучению.

А.Ю. Вершинина [1] отмечает, что вторым краеугольным камнем профессионального авторитета является педагогическая этика и безупречная репутация. Авторитетный педагог строит свои отношения с детьми и их родителями на основе абсолютной честности, справедливости и последовательности. Его слова никогда не расходятся с делом, а правила, установленные для всех, остаются едиными и непреложными. Такой учитель умеет признавать свои ошибки, что не только не умаляет его авторитет, но, наоборот, возвышает его в глазах учеников. Это показывает пример зрелости и ответственности, что очень важно для формирования доверительных отношений.

Кроме того, авторитетный педагог соблюдает профессиональные границы, оставаясь при этом открытым и эмпатичным. Он уважает достоинство каждого ребенка, видит в нем личность, и это уважение возвращается к нему многократно. Доверие родителей формируется именно через эту призму: они видят, что их детям не только передают знания, но и искренне заботятся о них. Родители ощущают, что их дети находятся в надежных руках, где их личные качества и потребности учитываются.

По мнению Е.В. Щербаковой [3] важным аспектом является также способность педагога к самоанализу и рефлексии. Учитель, который умеет оценивать свои действия и подходы, способен адаптироваться к изменениям в классе и находить новые методы работы. Это позволяет ему не только поддерживать высокий уровень профессионализма, но и развивать свои навыки, что в свою очередь способствует укреплению его авторитета.

Таким образом, профессиональный авторитет педагога – это сложная и многогранная структура, которая требует постоянного внимания и усилий. Это не статичная характеристика, а динамичный процесс, который включает в себя как профессиональные, так и личные качества. Успешный педагог – это тот, кто способен сочетать свои знания и умения с человечностью, искренностью и уважением к своим ученикам. Такой подход не только способствует созданию доверительной атмосферы в группе, но и формирует у воспитанников интерес к обучению и желание развиваться. В конечном

итоге, авторитет педагога становится основой для успешного образовательного процесса, в котором каждый участник чувствует себя ценным и значимым.

К.С. Гордеев [2], Н.А. Дубровин [2], Е.Л. Ермолаева [2], А.А. Жидков [2], Л.А. Федосеева [2] пишут, что формирование и укрепление профессионального авторитета педагога в условиях современного общества представляет собой сложный, многогранный и зачастую противоречивый процесс. Этот путь сопряжен с множеством глубоких вызовов, которые возникают как из-за изменений в самой системе образования, так и в связи с трансформацией социокультурного контекста. Важно понимать, что авторитет педагога сегодня не является чем-то статичным, основанным исключительно на его статусе или должности. Это хрупкая конструкция, которую необходимо выстраивать с каждым днем в условиях высокой неопределенности и постоянных изменений.

Одной из наиболее значимых внешних трудностей, с которыми сталкиваются современные педагоги, является кардинальное изменение роли учителя в эпоху цифровых технологий. В прошлом педагог был единственным и главным источником информации для детей. Однако сегодня, когда доступ к знаниям стал практически неограниченным благодаря интернету, традиционная модель авторитета, основанная на монополии экспертного знания, начинает разрушаться. Ученики, выросшие в цифровую эпоху и называемые «цифровыми аборигенами», могут легко находить информацию самостоятельно, что ставит учителя в новую позицию. Теперь он не просто передает знания, а становится навигатором, модератором и фасилитатором учебного процесса. Перестройка на эту новую роль, при этом сохранив уважение и статус в глазах детей, становится настоящим вызовом, особенно для опытных педагогов, чей авторитет был основан на традиционных подходах.

Вторая группа проблем, с которой сталкиваются современные учителя, связана с огромной административной и бюрократической нагрузкой. Педагоги вынуждены тратить значительное количество времени на подготовку отчетов, аттестацию, участие в бесконечных мониторингах и различных программах. Все эти формальности отнимают драгоценные ресурсы, которые могли бы быть направлены на творческий поиск, самообразование и глубокую работу с детьми. В результате многие педагоги дошкольного образования испытывают выгорание и хроническую усталость, что становится основным препятствием для поддержания профессионального энтузиазма и стремления к развитию. Педагог, истощенный постоянными формальными требованиями, часто не находит сил для инвестиций в свой имидж и профессиональный рост, что негативно сказывается на его авторитете.

Третье серьезное препятствие на пути формирования авторитета педагога связано с кризисом доверия и переоценкой ценностей в обществе. Авторитет традиционных ДОУ сегодня подвергается сомнению. Многие родители занимают гиперконтролирующую или потребительскую позицию, рассматривая взаимодействие с учителем в формате «заказчик-исполнитель». Это создает дополнительные сложности в диалоге между педагогом и родителями, порой приводя к конфликтам. В таких условиях построение авторитета требует от педагога не только профессиональных навыков, но и высокого уровня эмоционального интеллекта, дипломатии и стрессоустойчивости. Педагогу необходимо уметь находить общий язык с родителями, выстраивать доверительные отношения и преодолевать возникающие недопонимания. Кроме того, в детской среде также происходят изменения.

Таким образом, процесс формирования и укрепления профессионального авторитета педагога в современных условиях является сложным и многоуровневым. Он требует от учителей способности адаптироваться к изменяющимся условиям, работать над собой, развивать эмоциональный интеллект и находить новые подходы к обучению. В условиях высокой неопределенности и быстро меняющегося мира педагогам необходимо быть готовыми к постоянным вызовам и находить в себе силы для того, чтобы не только сохранить, но и укрепить свой авторитет в глазах учеников, родителей и общества в целом. Это требует не только профессиональных навыков, но и личных качеств, таких как терпение, упорство и стремление к постоянному развитию.

#### **Список литературы**

1. Вершинина А.Ю. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / А.Ю. Вершинина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-1. EDN ZKNNMA
2. Теоретические аспекты авторитета педагога / К.С. Гордеев, Н.А. Дубровин, Е.Л. Ермолаева [и др.] // Гуманитарные научные исследования. – 2021. – №8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://human.snauka.ru/2021/08/46566> (дата обращения: 04.12.2025). EDN YPFHUD
3. Щербакова Е.В. Формирование имиджа и авторитета в системе профессионального самообразования и саморазвития педагога / Е.В. Щербакова // Педагогическое мастерство: сборник статей. – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 276–279. EDN SWKQIZ

**Чултурова Диана Алимовна**  
соискатель, студентка

**Колбасова Анна Дмитриевна**  
соискатель, студентка

**Ишкова Екатерина Валерьевна**  
канд. психол. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151693

## РОЛЬ ПЕДАГОГА В СТАНОВЛЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация:** в статье раскрывается сущность и причины формального подхода к инклюзивному образованию в начальной школе. Акцентируется внимание на практике создания инклюзивной коммуникативной среды, специфике её формирования с приведением эмпирических обоснований. Подчёркивается необходимость выстраивания безопасного, уважительного и эмпатичного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в классе.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, педагог, начальная школа, младшие школьники, коммуникативные навыки.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» требует не только физического присутствия детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательном процессе, но и их полноценной социальной и академической интеграции. Начальная школа играет ключевую роль в формировании образовательной траектории ребенка, и положительный опыт инклюзивного общения способствует развитию толерантного сознания и успешной социализации. Существует противоречие между нормативно закреплённой необходимостью создания инклюзивной образовательной среды и недостаточной теоретической и методологической проработанностью моделей профессиональной деятельности педагога, направленной на формирование коммуникативного компонента этой среды. Проблема заключается в определении содержания, методов и условий эффективной профессиональной деятельности педагога для становления инклюзивной коммуникативной среды. Для успешного формирования инклюзивной коммуникативной среды в начальных классах необходимо, чтобы работа учителя была систематической и целенаправленной, а не фрагментарной. Учитель должен выступать не только как источник знаний, но и как организатор и наставник коммуникативных процессов. В своей профессиональной деятельности педагог должен применять специализированные коммуникативные технологии и методы, такие как круги сообщества, работа в парах и малых группах, визуальные расписания и альтернативные и дополнительные способы коммуникации (АДК). Создание такой среды должно базироваться на принципах психологической безопасности, взаимодействия и уважительного отношения к различиям всех участников образовательного процесса.

Инклюзивная коммуникативная среда в начальной школе – это целенаправленно создаваемое психолого-педагогическое пространство, характеризующееся атмосферой психологической безопасности, взаимного уважения и эмпатии, в котором обеспечиваются условия для эффективного взаимодействия и полноценного общения всех субъектов образования (учащихся, педагогов, родителей) независимо от их психофизических особенностей [6].

Структура данной среды включает следующие компоненты.

1. Ценностно-мотивационный: основан на принятии философии инклюзии, признании ценности человеческого разнообразия и формировании у всех участников установки на сотрудничество и взаимопомощь [3].

2. Содержательно-методический: включает арсенал коммуникативных технологий, методов и приемов, обеспечивающих доступность общения для каждого ребенка (АДК, визуальные расписания, социальные истории и т. д.) [5].

3. Процессуально-деятельностный: отражает реальные практики взаимодействия на уроке и во внеурочной деятельности (работа в парах и группах, «круги сообщества», проектная деятельность).

4. Рефлексивно-оценочный: предполагает непрерывный мониторинг качества коммуникации, эмоционального состояния детей и коррекцию педагогических действий [7].

Для формирования такой многокомпонентной среды педагог начальной школы должен выйти за традиционные рамки «транслятора знаний» и освоить новые профессиональные роли.

1. Модератор и фасилитатор коммуникации. Педагог выстраивает и координирует взаимодействие в классе, формируя условия для достижения успеха каждым учеником. Он не стремится доминировать в общении, а стимулирует детей к высказыванию своих мыслей, обучает их искусству слушать и понимать друг друга, а также эффективно решать возникающие конфликты. В своей работе он применяет различные методики, такие как использование «микрофона» (правило, при кото-

ром говорит только тот, у кого находится условный микрофон), проведение мозговых штурмов и организацию дискуссий в соответствии с установленными правилами [9].

2. Тьютор и навигатор. Учитель сопровождает индивидуальную образовательную и коммуникативную траекторию каждого ученика. Он помогает ребенку с ОВЗ понять свои коммуникативные потребности и возможности, подбирает и внедряет средства альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), обучает их использованию не только самого ребенка, но и его сверстников [8].

3. Создатель психологически безопасного пространства. Педагог целенаправленно формирует в классе атмосферу доверия, где не страшно ошибаться, задавать вопросы и проявлять свои эмоции. Он моделирует уважительное отношение к различиям, пресекает любые формы буллинга и дискриминации, используя язык и поведение, основанные на силе примера [4].

4. Медиатор в системе «ребенок-родители-специалисты». Учитель выступает связующим звеном между всеми участниками инклюзивного процесса. Он выстраивает партнерские отношения с родителями как нормотипичных детей, так и детей с ОВЗ, привлекает дефектологов, психологов и логопедов к разработке и реализации единой коммуникативной стратегии.

Для эффективного формирования среды деятельность педагога должна быть целенаправленной и системной. Это достигается через реализацию модели, основанной на принципах психологической безопасности, ценностного отношения к различиям, сотрудничества и системности. В рамках этой модели осуществляется диагностическая деятельность по выявлению коммуникативных потребностей и возможностей учащихся. Проектировочная деятельность включает планирование уроков и внеурочных мероприятий с использованием коммуникативных технологий, таких как круги сообщества для рефлексии и решения проблем, работа в малых разнородных группах и социальные истории для моделирования поведения. Организационная деятельность предполагает непосредственное применение методов АДК, визуальных расписаний и работы в парах сменного состава. Рефлексивная деятельность заключается в анализе эффективности выбранных приемов и внесении корректив. Для достижения высокой эффективности необходимо непрерывное профессиональное развитие педагога в области инклюзивной коммуникации, а также поддержка со стороны администрации и психолого-педагогического консилиума школы [10].

Таким образом, роль педагога в становлении инклюзивной коммуникативной среды в начальной школе является центральной и многогранной. Это требует от него не только специальных знаний и умений, но и личностной готовности к трансформации собственной профессиональной позиции. Переход от эпизодических мероприятий к системной деятельности в роли модератора, тьютора и фасилитатора позволяет создать такую образовательную среду, где коммуникация становится инструментом социализации, академических достижений и личностного роста для всех без исключения младших школьников. Положительный опыт инклюзивного общения, полученный на этом этапе, закладывает прочный фундамент для формирования толерантного сознания и успешной интеграции в общество будущих граждан.

#### *Список литературы*

1. Альборова Н.Б. Особенности коммуникативной деятельности младших школьников в условиях инклюзивного образования / Н.Б. Альборова, М.Т. Ногерова, Л.М. Таукенова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2021. – Т. 13. №4. – С. 113–123. DOI 10.17748/2219-6048-2021-13-4-113-123. EDN MHTNUW
2. Арсентьева Н.И. Педагогические условия развития социальной компетентности младших школьников в инклюзивном образовательном пространстве / Н.И. Арсентьева // Экономика и социум. – 2016. – №12-1(31). – С. 202–215. EDN YGJSON
3. Баротова Г.Ю. Инклюзивная этика как нравственная составляющая профессионально-педагогической культуры студентов / Г.Ю. Баротова // Вестник педагогического университета (Серия 2: Педагогики и психологии, методики преподавания гуманитарных и естественных дисциплин). – 2021. – №1(5). – С. 42–46. EDN VBOXBN
4. Жажева Д.Д. Современные подходы подготовки будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования / Д.Д. Жажева, С.М. Хапачева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60-2. – С. 146–150. EDN YPEOLZ
5. Инденбаум Е.Л. Инклюзивная компетентность как перспектива современного педагогического образования / Е.Л. Инденбаум // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – №452. – С. 194–204. DOI 10.17223/15617793/452/24. EDN CLRPPD
6. Колокольцева М.А. Инклюзивная культура педагога: сущность, структура, способы решения профессиональных задач / М.А. Колокольцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 04. – С. 1–17 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ekconcept.ru/2022/221020.htm> (дата обращения: 15.11.2025). DOI 10.24412/2304-120X-2022-11020. EDN RKAXVU
7. Феталиева Л.П. Подготовка учителей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями / Л.П. Феталиева // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. №10А. – С. 178–184. DOI 10.34670/AR.2023.10.22.010. EDN PRBEOJ
8. Альтернативная и дополнительная коммуникация как способ успешной работы с детьми с ОВЗ / О.А. Лубинец, Н.В. Чуева, Н.С. Мельникова [и др.] // Инновационная наука. – 2025. – №7-1. – С. 94–96. EDN HVFVJD
9. Петрова Е.А. Анализ использования альтернативной коммуникации при образовании детей, не владеющих вербальной коммуникацией / Е.А. Петрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №70-4. – С. 288–290. EDN NSYPRR
10. Сафронова Е.М. Формирование компетентности будущего педагога в воспитательной деятельности в условиях инклюзивного образования школьников / Е.М. Сафронова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – №1(164). – С. 62–67. EDN FAYERU
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 15.10.2025). – М., 1997.
12. Феталиева Л.П. Подготовка будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в инклюзивном классе / Л.П. Феталиева, З.А. Асламова // Символ науки. – 2018. – №4. – С. 98–101. EDN YUZMFW

Чупразова Александра Андреевна  
студентка  
Кленяева Ксения Сергеевна  
студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151916

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

**Аннотация:** в статье анализируются основные элементы, влияющие на эффективность родительской деятельности, такие как психологическое состояние родителя, его зрелость и предыдущий опыт воспитания. Уделяется внимание тому, что детско-родительские отношения должны строиться на основе чуткости, поддержки и взаимопонимания, что является залогом гармоничного развития как ребенка, так и всей семьи.

**Ключевые слова:** эффективное взаимодействие, поддержка, родительство, воспитание, психологическое состояние, детско-родительские отношения, семья.

В современном мире воспитание детей понимается как поддержка их постепенного роста и обретения самостоятельности в обстановке доброты, защищенности и психологического уюта, который обеспечивается действиями родителей. Общество активно реагирует на случаи ненадлежащего или отклоняющегося от нормы воспитания, прибегая к вмешательству. Однако, порой такая поддержка оказывается запоздалой, малоэффективной и даже наносит вред семейным узам.

Главная задача родительства – создать благоприятную среду для всестороннего развития интеллекта и личности ребенка. Воспитание – это двустороннее взаимодействие, в котором участвуют как родитель, так и ребенок, внося свой вклад. От качества родительства зависит будущее психологическое равновесие обеих сторон. Каждый человек имеет способность стать хорошим родителем, но ее реализация зависит от истории его семьи и текущих обстоятельств.

Бельский и Вондра в своей работе [2] определили ключевые элементы, оказывающие влияние на родительскую деятельность и ее эффективность, разделив их на три основные категории: психологическое состояние родителя, психологические характеристики ребенка и окружающая среда. Следующие аспекты являются наиболее значимыми со стороны родителя:

- чуткость со стороны родителя, включая его способность к адекватному восприятию потенциала ребенка, стадий его развития и возникающих сложностей; умение сопереживать, наличие четкой воспитательной позиции; обоснованные ожидания и адекватная поддержка начинаний ребенка;
- уровень психологической зрелости родителя (сформированная идентичность, уверенность в себе и внутренний контроль, удовлетворение личных потребностей, способность к открытому и здоровому выражению эмоций, умение делиться опытом, эффективные методы преодоления проблем, осознание последствий своих действий [4]);
- психическое благополучие, включающее в себя доброжелательность, инициативность, непринужденность в общении и взаимодействии с ребенком, стабильность и упорядоченность жизненного уклада;
- предыдущий опыт воспитания, в том числе влияние взаимоотношений со своими родителями [6].

Данные факторы действуют не изолированно, а взаимодействуя и усиливая друг друга, определяют в результате уровень родительской компетентности.

Если говорить со стороны ребенка, к таким факторам относят физическое здоровье, благополучное развитие, особенности темперамента.

Детско-родительские отношения являются фундаментом для формирования личности ребенка, его психологического благополучия и успешной социализации. Эффективное взаимодействие в этой сфере – это залог гармоничного развития ребенка и счастливой семьи в целом. Однако построение таких гармоничных отношений требует осознанных усилий и соблюдения определенных психолого-педагогических условий [4].

Согласно теории социального научения, предложенной А. Бандурой, ребенок не является пассивным наблюдателем, а активно участвует в процессе усвоения моделей поведения, выбирая, каким родительским образцам следовать. При этом он учитывает личные особенности восприятия и собственные мотивы.

Грузек и Гудноу предприняли попытку интегрировать принципы социального научения с когнитивными и аффективными аспектами, а также ролью мотивации в развитии ребенка. Их позиция заключается в том, что основой для подражания и усвоения поведенческих норм служат взаимоотношения между ребенком и родителем. Ключевым фактором является ясность коммуникации со стороны родителя и способность ребенка правильно интерпретировать передаваемое сообщение.

Наиболее полная модель, рассматривающая развитие ребенка как результат взаимодействия, – теория привязанности Д. Боулби. Согласно этой теории, «внутренняя рабочая модель», как усвоен-

ный образ близкого взрослого и ожидания ребенка, формируется на основе опыта взаимодействия. Теория привязанности также рассматривает влияние типа привязанности на развитие ребенка и его отношения в течение жизни [5].

Когда идет речь о некоем «образцовом» подходе к воспитанию, гармонично объединяющем развитие независимости и самостоятельности у ребенка, а также его умение взаимодействовать, поддерживать и проявлять эмпатию, необходимо акцентировать внимание на главных чертах взаимосвязи между родителями и детьми, которые будут рассмотрены далее. Эмоциональные аспекты отношений включают:

- надежную привязанность ребенка к родителю (согласно теориям Д. Боулби и М. Айнсворт) и взаимное уважение;
- эмпатию, т.е. способность понимать чувства и переживания другого;
- эмоциональную вовлеченность, отражающую мотивы родительства и удовлетворяющую потребности ребенка.

Коммуникация и взаимодействие предполагают:

- полное и адекватное удовлетворение основных жизненных, психологических и духовных нужд ребенка;
- сотрудничество (совместная деятельность для достижения общих целей или решения проблем);
- доверие и взаимопонимание;
- конструктивное решение конфликтных ситуаций;
- стимулирование и поддержка инициативы и независимости ребенка (делегирование ответственности, признание его взросления).

Правила и ограничения:

- обоснованная система правил, учитывающая социальные нормы, возрастные и индивидуальные особенности ребенка;
- запреты на действия, представляющие опасность для здоровья, жизни, личной безопасности ребенка и окружающих.

Контроль включает:

- требовательность (количество и содержание требований, предъявляемых ребенку);
- мониторинг (информированность родителей об интересах, друзьях, занятиях ребенка, его проблемах и готовность предложить поддержку при необходимости) [7].

Позитивное взаимодействие между детьми и родителями – это плод осознанных усилий. Формирование среды, основанной на любви, принятии, доверии и почтении, действенном общении, понятных установках, поддержке независимости и совместном досуге – все это благоприятствует всестороннему росту ребенка и укреплению семейных связей. Учитывайте, что каждый ребенок неповторим, и методы его воспитания должны быть персонализированными и адаптивными.

Установление эффективного детско-родительского взаимодействия – это кропотливый и многоаспектный процесс, требующий от родителей выдержки, любви и непрерывного самосовершенствования. Однако, результаты этих стараний неоценимы: счастливый, уверенный в себе ребенок, прочная и любящая семья, гармоничные и доверительные отношения на долгие годы.

Заключение.

Эффективное взаимодействие в детско-родительских отношениях – это результат целенаправленной работы. Создание атмосферы любви, принятия, доверия и уважения, эффективной коммуникации, четких правил, поддержки самостоятельности и совместного времяпрепровождения – все это способствует гармоничному развитию ребенка и укреплению семейных уз. Помните, что каждый ребенок уникален, и подход к его воспитанию должен быть индивидуальным и гибким.

Важно помнить, что дети учатся, наблюдая за своими родителями, поэтому важно демонстрировать те качества, которые вы хотите видеть в своем ребенке: честность, ответственность, уважение к окружающим, умение сочувствовать и помогать другим. Если вы сами не следуете тем правилам, которые устанавливаете для ребенка, он вряд ли будет их соблюдать.

Создание эффективного взаимодействия в детско-родительских отношениях – это сложный и многогранный процесс, требующий от родителей терпения, любви и постоянной работы над собой. Однако результаты этих усилий бесценны: счастливый, уверенный в себе ребенок, крепкая и любящая семья, гармоничные и доверительные отношения на всю жизнь.

#### *Список литературы*

1. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия: учеб.-метод. пособие / А.Я. Варга. – СПб., 2001.
2. Варга А.Я. Типы родительского отношения / А.Я. Варга. – Самара, 1997.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. – В 6 т. Т. 4. Детская психология. – М.: Педагогика, 1984.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, 2008.
5. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие / О.А. Карабанова. – М., 2007.
6. Макаренко А.С. Книга для родителей / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1983.
7. Сатир В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – М.: Рост, 2000.

# СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: ПОМОЩЬ В ПРЕОДОЛЕНИИ КРИЗИСОВ

Вощенко Любовь Валерьевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

***Аннотация:** в статье рассматривается актуальная проблема влияния неосознанных родительских установок на процесс профессионального самоопределения подростков. На основе теоретического анализа и эмпирических данных выделены ключевые конструктивные и деструктивные паттерны родительского поведения. Показано, что установки на гиперконтроль, реализацию собственных амбиций и прагматизм могут приводить к формированию неосознанного выбора, профессиональной дезориентации и снижению мотивации у старшеклассников. В противовес им, установки на поддержку автономии, развитие гибких навыков и открытый диалог создают условия для формирования осознанного и ответственного выбора. Статья содержит практические рекомендации для родителей, подростков и психологов-практиков.*

***Ключевые слова:** родительские установки, профессиональное самоопределение, подростковый возраст, автономия, контроль, профориентация, семья.*

«Кем ты хочешь стать, когда вырастешь?» – этот, казалось бы, простой вопрос для современного подростка звучит как сложнейшая экзистенциальная дилема. Мир профессий меняется стремительно, на смену «вечным» специальностям приходят гибридные профессии, а цифровизация и искусственный интеллект трансформируют сам рынок труда. В этой ситуации неопределенности подросток инстинктивно ищет опору. И самой важной опорой, безусловно, остается семья.

Однако благие намерения родителей часто облекаются в формы, которые не помогают, а, наоборот, мешают ребенку сделать осознанный выбор. Фразы вроде: «В нашей семье все были инженерами», «Главное, чтобы была востребованная профессия» или «Твое увлечение игрой на гитаре – это несерьезно» – являются вербальным выражением глубинных родительских установок. Именно эти, часто неосознаваемые, установки становятся тем фундаментом, на котором строится или рушится профессиональное будущее молодого человека.

Цель данной статьи – исследовать особенности взаимосвязи между родительскими установками и профессиональным самоопределением подростков, а также предложить практические пути формирования конструктивной родительской позиции.

Какие родительские установки «дирижируют» выбором?

Родительские установки – это система не всегда осознаваемых убеждений, ожиданий и моделей поведения по отношению к будущему ребенка. Как отмечают А.Я. Варга и В.В. Столин, родительские установки представляют «целостную систему сознательных и бессознательных представлений родителей, которые порождают определенный тип родительского отношения и родительского поведения» [1] Условно их можно разделить на две большие группы: конструктивные и деструктивные [2]

1. Конструктивные установки создают почву для выбора:

- установка на поддержку и диалог – «Я верю в твой выбор, и я рядом». Родители задают открытые вопросы, предлагают помощь в поиске информации, но окончательное решение оставляют за подростком;
- установка на развитие «гибких навыков». Акцент делается не на конкретной профессии, а на развитии универсальных компетенций: критического мышления, креативности, коммуникации, умения учиться. Это дает подростку уверенность, что он сможет адаптироваться к любым изменениям на рынке труда;
- установка на автономию. Родитель воспринимает свою роль как «наставника на берегу», а не «капитана на корабле». Он поощряет самостоятельный поиск, допускает право ребенка на ошибку и рассматривает ее как ценный опыт.

2. Деструктивные установки создают барьеры для выбора:

- установка на реализацию родительских амбиций – «Я не стал врачом, значит, ты должен». Ребенок воспринимается как проект для воплощения несбывшихся надежд родителей, что ведет к внутреннему конфликту и выученной беспомощности;
- установка на гиперопеку и тотальный контроль – «Я лучше знаю, что тебе нужно». Родитель, движимый тревогой, навязывает «проверенный» и «безопасный» путь, лишая подростка возможности познать свои сильные и слабые стороны;
- тревожная установка – «Мир нестабилен, главное – найти хоть какую-то работу». Транслируемый постоянный страх перед будущим парализует инициативу подростка и заставляет его выбирать не интересную, а «спасительную» профессию;

– установка на прагматизм и престиж. Ориентация исключительно на внешние атрибуты успеха: высокий доход, статус компании. Внутренние интересы, склонности и таланты ребенка при этом игнорируются.

Для изучения взаимосвязи родительских установок на профессиональное самоопределение подростков было проведено пилотное исследование с участием 40 подростков в возрасте 15–17 лет и их родителей. Исследование проводилось с помощью опросника родительских установок PARI, теста Дж. Голланда на определение профессионального типа личности и метод незаконченных предложений.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы.

1. У 70% подростков, чьи родители демонстрировали высокие баллы по шкале «доминирование – контроль», были выражены предпочтения к конвенциональным (структурированным) профессиям (бухгалтер, архивариус, экономист). Это может трактоваться как бегство от неопределенности, навязанное родительской тревогой.

2. Установка поддержки коррелирует с готовностью к риску и исследованию. Подростки из семей с установкой на диалог и автономию рассматривают более широкий спектр профессиональных интересов (часто сочетая, например, артистический и предпринимательский тип по Голланду) и были более осведомлены о современных и новых профессиях (например, биоинформатик, UX-дизайнер).

3. Выявлен феномен «скрытого сценария». Даже в случаях, когда родители декларировали поддержку («выбирай сам»), через анализ незаконченных предложений («Хорошая профессия – это...») выявлялись установки прагматизма и престижа, которые неосознанно транслировались подростку и влияли на его выбор.

Учитывая теоретический аспект и эмпирические исследования, можно разработать рекомендации для детей. Родителей и помогающих профессий, психологов и профориентологов.

*Для родителей.*

Пройдите «ревизию» своих установок. Честно спросите себя, чего я на самом деле хочу для своего ребенка? Его счастья или реализации моей мечты? Какими фразами я чаще всего описываю мир профессий?

Замените критику на любопытство. Вместо «Это несерьезно!» спросите: «Что тебя привлекает в профессии блогера? Какие навыки для этого нужны? Давай узнаем о ней больше».

Создавайте «информационное поле» вместе. Предложите сходить в день открытых дверей в ВУЗ, посмотреть вместе документальный фильм о разных профессиях, найти в вашем окружении человека, который может неформально рассказать о своей работе.

Говорите не только о профессиях, но и о компетенциях. Подчеркивайте ценность не диплома, а умения работать в команде, договариваться, учиться и творчески мыслить.

*Для подростков.*

Поймите, выбор сейчас – не приговор на всю жизнь. Современная карьера – это марафон с возможностью сменить траекторию. Важен не единственно верный выбор, а развитие навыка выбирать и нести за него ответственность.

Проведите «семейный аудит». Постарайтесь понять, какие ценности (стабильность, деньги, служение людям, слава) важны для вашей семьи. Это поможет понять мотивацию родителей и отделить ее от своих собственных желаний.

Ищите союзников. Если диалог с родителями зашел в тупик, обратитесь к школьному психологу, карьерному консультанту, наставнику или учителю. Взгляд со стороны поможет расставить акценты.

*Для психологов-практиков.*

Включайте в профориентацию семейный контекст. Диагностика родительских отношений должна стать неотъемлемой частью работы с подростком.

Организируйте тематические родительские собрания не о том, «куда поступать», а о том, «как поддержать выбор ребенка» и справиться с собственной тревогой.

Используйте техники когнитивно-поведенческой терапии для работы с деструктивными установками родителей, например, выявление и проработка автоматических мыслей: «Если он выберет творческую профессию, он будет бедным».

Профессиональное самоопределение подростка – это не точка, а длинный и порой извилистый путь. Родители не могут и не должны прокладывать этот путь за ребенка. Их задача – дать ему надежный компас и снаряжение, а не готовую карту с единственным маршрутом. Таким «компасом» являются не конкретные указания, а сформированные установки на поддержку, диалог и веру в силы подростка. Отказ от ригидных сценариев в пользу гибкости и принятия не только поможет ребенку найти себя в профессии, но и заложит основу для доверительных и партнерских отношений в семье на долгие годы вперед.

*Список литературы*

1. Столин В.В. Семейная психотерапия: эмоциональные отношения родителей и детей / В.В. Столин // Общая психотерапия. – М., 1983. – С. 2.
2. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – С. 204–210. EDN QXSUOX



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ УТРАТЫ БЛИЗКОГО ЧЕЛОВЕКА

**Аннотация:** автор отмечает, что потеря близкого человека является неотъемлемой частью жизни каждого человека. В своей работе кризисный психолог должен уметь отличить нормативное и патологическое переживание горя, знать стадии горя, методики оказания помощи таким пациентам. В статье раскрываются данные психологические аспекты в работе с горем и переживанием утраты. Методологической основой для данного исследования выступили научные труды отечественных и зарубежных авторов. Также описана важность подбора индивидуального подхода к каждому клиенту и роль психолога в переживании утраты близкого человека.

**Ключевые слова:** переживание утраты, горе, работа горя, психологическая помощь, потеря близкого человека.

Каждый человек рано или поздно сталкивается с утратой близкого человека. Утрата может произойти по разным причинам: тяжелая болезнь, авария, военные конфликты, пандемия, техногенные катастрофы и другие. Таким образом, человек может быть не готов к потере и переживать ее по-разному. Часть людей способна самостоятельно справиться с горем утраты, в то время как другим нужна внешняя помощь.

При оказании помощи важно понимать, что есть нормативное и патологическое переживание горя. Приведем сравнение в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение нормативного и патологического переживания горя

№	Нормативное горе	Патологическое горе
1.	Эмоциональная гибкость и разнообразие переживаний (грусть, злость, ностальгия, тоска)	Эмоциональный паралич или дезорганизация
2.	Принятие реальности утраты	Отрицание утраты
3.	Сохранение социальных связей	Социальная изоляция
4.	Функциональная сохранность (продолжает выполнять обязанности, работу)	Суицидальные идеи с намерением к реализации
5.	Умеренное использование средств снятия напряжения	Патологическое употребление психоактивных веществ
6.	Длительность: месяцы, но с постепенным смягчением	Длительность: месяцы и годы без изменений или с ухудшением

Психолог должен уметь распознавать признаки нормального и патологического горя. Также не стоит торопить пациента в переживании его эмоций и чувств. Однако стоит обращать внимание, если переживание горя существенно затягивается. Важно создать безопасное пространство для клиента. Если специалист понимает, что переживание горя перетекает в патологическое, то необходимо передать пациента психиатру.

Зигмунд Фрейд в своей работе «Печаль и меланхолия» раскрывает понятие «работа горя» как медленный отрыв психики от утраченного объекта [6]. Он же разделил горе на нормальное и патологическое. Э. Линдманн трактует данное понятие как избавление зависимости от умершего, после чего осуществляется приспособление к внешнему миру без близкого человека [4].

Дж. Боулби считал, что характер переживания утраты будет зависеть от пережитого младенческого опыта с матерью [1]. Боулби объяснял, что проявление гнева связано с желанием вернуть умершего.

Для работы с горем необходимо знать и понимать особенности этапов проживания различных этапов горя. В 1969 году Элизабет Кюблер-Росс разработала классическую модель принятия горя, которая включает в себя пять стадий.

Первая стадия – отрицание. В начале случившегося человек испытывает шок и не может принять ситуацию. Он может думать, что это все происходит не с ним, это плохой сон, который скоро закончится. Ищет аргументы, которые опровергают случившееся. Психика человека настроена так, что выдвигает отказ в принятии ситуации. Здесь срабатывает некий механизм, который на время способен защитить человека от груза потери близкого человека.

Отрицание позже перерастает в гнев, так начинается вторая стадия. Здесь человек начинает искать «виновного» в смерти, срывается на него, вымещает всю злость. Он часто задается вопросом, почему именно со мной произошло такое горе, за что ему такие испытания. Гнев является важной стадией, которую необходимо пережить.

Третья стадия – торг. Человек начинает торговаться, думать, что можно было бы предпринять, чтобы избежать трагедии. На данной стадии, может начаться сожаление о том, что время упущено, что предпринято недостаточно усилий, что все еще можно изменить. Пациент пытается ухватиться за последнюю надежду.

На четвертой стадии наступает депрессия. Наступает отчаяние, безысходность, отсутствует надежда. Клиент понимает, что бессмысленно искать виноватого, отрицать случившееся, искать пути решения неизбежного. На данном этапе может произойти как сильная реакция (плач, истерика), так и попадание в чувство апатии, отрешенности. Пациент испытывает пустоту внутри и считает, что никто не может ему помочь. Здесь важно оказывать поддержку со стороны близких и возможно даже специалистов.

Пятая стадия характеризуется принятием. Человек признает, что ситуация произошла, невозможно на нее как-то повлиять и что-то изменить. Эмоциональный фон становится стабильным, сознание пациента ясное, отсутствуют перепады настроения. Человек начинает принимать ситуацию и стараться жить с ней дальше.

Важно понимать, что у пациентов протекание переживания горя может идти не в такой последовательности. Знание классической модели помогает понимать то, как человек справляется с утратой, как отличить нормальное от патологического горя. Ведь главное, вовремя распознать признаки и передать пациента психиатру.

Роль психолога в переживании потери близкого человека очень важна. Он оказывает помощь и поддержку клиенту в его трудные времена, облегчает боль. К специалисту стоит обращаться, когда горе имеет затяжной характер, человек не в состоянии справиться самостоятельно, подавляет или не проявляет эмоции, не способен вернуться к обычной жизни [5].

Также важно подобрать индивидуальный подход к клиенту, так как универсального способа оказания психологической помощи не существует, и каждый проживает горе по-своему. Здесь стоит учитывать, что длительность переживания горя также зависит от готовности к утрате, характера утраченных взаимоотношений, способности человека переживать печаль [3].

Из эффективных методик, которые используют при оказании психологической помощи в переживании утраты, выделяют когнитивно-поведенческую терапию. Она помогает в работе с деструктивными мыслями, управлять эмоциями, обучает навыкам самопомощи (дыхательные упражнения, релаксация), что помогает скорректировать поведение.

Часто хочется все бросить и ничего не делать, здесь специалист помогает вернуться к привычной жизни с принятием горя.

В работе с горем эффективны групповые консультации. На них участники делятся своими переживаниями, чувствами, эмоциями. Так они могут оказывать поддержку и помощь друг другу. Такие встречи проводит специалист, который направляет на обсуждения, контролирует процесс. Как инструмент используют арт-терапию, рисование цикла картинок о своих переживаниях. На таких консультациях человек понимает, что он не одинок, у него приходит в норму эмоциональный фон, ослабевают излияния горящего [2].

В работе с горем важно использовать активное выслушивание – необходимо дать человеку выговориться и рассказать свою историю. Поддерживать в выражении чувств. Также здесь можно использовать некие ритуалы, например, написать письмо умершему, что поможет горящему принять утрату.

Практикуется использование метафорических ассоциативных карт (МАК) в работе с горем. Они помогают пациенту понять, что он чувствует, привести к пониманию собственных эмоций. МАК также используются для поиска ресурсов жить дальше и принятия утраты.

Таким образом, при работе с горем и переживанием утраты, стоит учитывать все многообразие факторов: личностные особенности клиента, характер его отношений с умершим, специфику произошедшей ситуации. Необходимо знать признаки нормального и патологического горя, стадии переживания утраты. Важно владеть несколькими методиками, ведь оказание психологической помощи носит индивидуальный характер. А это обозначает, что одна методика не может быть универсальной, одному человеку она подойдет, а другой вправе от нее отказаться.

#### *Список литературы*

1. Бурина Е.А. Основные подходы к изучению утраты / Е.А. Бурина // Интерактивная наука. – 2016. – №6. – С. 54–56. EDN WHRDKF
2. Крамаренко Н.С. Социальные сети и поддержка женщин, переживающих утрату супруга / Н.С. Крамаренко, Н.Г. Рябова // Российский социально-гуманитарный журнал. – 2023. – №1. – С. 123–139. DOI 10.18384/2224-0209-2023-1-1259. EDN UNJFJW
3. Ковалевская А.А. Психологические особенности переживания горя и утраты / А.А. Ковалевская // Гуманитарные науки. – 2020. – №1(49). – С. 130–135.
4. Кононова А.И. Образ мира личности в ситуации переживания утраты близкого человека / А.И. Кононова, С.Н. Костромина // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2023. – №2. – С. 31–54. DOI 10.28995/2073-6398-2023-2-31-54. EDN LALBHH
5. Наумова Ю.А. Изучение кризисных ситуаций: горе и утрата как значимый аспект в работе современного психолога / Ю.А. Наумова, Д.С. Цвигун // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – №2(54). – С. 133–141. DOI 10.54509/22203036\_2024\_2\_133. EDN FJUBJM
6. Чувичкина Н.В. Обзор и анализ тенденций развития теорий горя за рубежом / Н.В. Чувичкина // Молодой ученый. – 2022. – №43(438). – С. 287–288. EDN PXFVPK

**Голубь Марина Сергеевна**

канд. пед. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

**Аленская Ирина Викторовна**

воспитатель  
МАДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребёнка –  
детский сад №199»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151509

## ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ

***Аннотация:** в статье рассматривается актуальная проблема эмоционального выгорания педагогов дошкольного образования. В теоретическом обзоре проблемы изучены мнения современных отечественных и зарубежных исследователей об основных факторах и предпосылках выгорания педагогов. Под «выгоранием» понимается своеобразный тип профессионального недомогания педагогов, активно взаимодействующих с людьми, первоначально обозначаемый как состояние бессилия, изнеможения, сочетающееся с ощущением собственной беспомощности. Особое значение «выгорание» имеет для профессии педагога дошкольного образования.*

***Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, педагоги дошкольных образовательных организаций, адаптивные возможности личности, дезадаптация, профессиональная компетентность.*

Проблема выгорания педагогов была и остается весьма актуальной. Об этом свидетельствует общее увеличение социальной напряженности жизни и требует постоянного роста ресурсов адаптивных возможностей личности. Негативные социальные, экономические, политические и экологические факторы взаимодействия человека с окружающей действительностью содействуют развитию индивидуальной дезадаптации, мешающей процессам рационального протекания жизнедеятельности. Наиболее ярко процессы дезадаптации проявляются в профессиональной деятельности, которая является основой социальной жизни человека. Помимо этого, актуальная концепция образования устанавливает новые и более объемные требования к педагогическому труду, к критериям успешности профессиональной деятельности педагога, тем самым содействует развитию стрессовых ситуаций и общего выгорания педагогов. Исследования таких авторов как И.В. Гроза, Т.В. Иванова, Т.В. Аретмьева, Е.Г. Капитанец говорят о том, что «выгоревший» педагог демонстрирует ограниченное поведение, определяющее снижение возможного уровня профессиональных и личностных достижений, а также негативное самовосприятие. Кроме того, ряд исследований указывает на существование личностных предпосылок к возникновению эмоционального выгорания в педагогической деятельности (И.А. Акиндинова, А.А. Баканова, О.С. Ноженко, Л.С. Колмогорова, Н.К. Акименко, В.И. Ковальчук, М.А. Мосьпан, Е.Г. Капитанец) [3].

Если речь идет о молодом педагоге, то здесь важно брать во внимание, что образ своего профессионального будущего в глазах современного специалиста может быть искажен дисгармоничным притязанием личности. В это понятие часто вкладывают когнитивные представления о своих возможностях, профессиональной успешности, о гармоничности отношений в профессиональном сообществе и даже об уровне коммуникативной компетентности. Как следствие, молодой специалист будет обречен на значительно более высокое напряжение, большую эмоциональную отдачу, стрессовый характер организации деятельности на практике, пытаясь восстановить недостающие знания, достроить необходимые умения. Как раз результатом осложненной адаптации развивающегося, молодого специалиста может стать развитие синдрома эмоционального выгорания. Нам близко определение авторов Л.С. Колмогорова, Н.К. Акименко, которыми синдром эмоционального выгорания рассматривается как дисгармоничное специфическое состояние человека, являющееся результатом продолжительных профессиональных стрессов и обусловленное определенными личностными характеристиками [1].

Для педагогической профессии характерны повышенные эмоциональные нагрузки. Исследователь Л.Ф. Колесников определяет факторы, продуцирующие эмоциональное напряжение данного вида труда, по генезу бывают субъективными или обусловленными объективными причинами. Одной из таких причин может быть, например, доминирование в коллективе женщин, что в определенной степени осложняет воздействие стресса, переживаний и др. В полной мере это характерно и для педагогов дошкольного образования. Наличие таких факторов как: фактор хронической фрустрации и причины повышения среднего возраста педагога и не востребованности профессии среди молодежи, что влечет

старение кадров или уход в другие сферы труда. Молодые педагоги дошкольного образования, проработав в течении нескольких месяцев готовы сменить род занятий и уйти из профессии.

Негативно влияют на становление в профессии еще и особенности общения, предполагающие высокие требования к характеру общения: оно должно быть принимающим, безусловным. Это было описано К. Роджерсом и Э. Фроммом и описано в работе Л.И. Васермана (1994). Отрицательное влияние на становление молодежи в профессии оказывают формирующиеся защитные механизмы личности, что происходит еще в период учебы (А.А. Баранов, Д.Р. Мерзлякова, Ю.М. Кузьева, 2011; К.Н. Бараковских, 2016).

Эмоциональная затратность предопределена самой характеристикой труда педагога. По причине глубокого внедрения новейших методов и инноваций в образование, существенно растут требования к профессиональным и личностным свойствам специалиста, его мастерству, умениям, поведению. Педагог постоянно должен заниматься саморазвитием и самообразованием, непрерывно поднимать уровень своих умений и навыков в профессии. Отмечается, что именно в педагогической среде имеется высокий фактор риска психосоматики. Это обусловлено развитием недовольства выбором сферы труда, недостатком перспектив для развития и приводит к снижению квалификационного уровня. Причем эти реакции являются неспецифическими относительно причин их проявления. Как положительные, так и отрицательные факторы вызывают сложности эмоциональных реакций (А.Ю. Василенко, 2011; Л.И. Васерман, 1994). Важно отметить, что эмоциональное развитие педагога – это его персональная задача, что особенно важно для молодых специалистов. И в этой связи задачей молодых педагогов является повышение их адаптационных возможностей, стрессоустойчивости, а также общей заинтересованности в продолжении профессионального роста и самореализации в избранной профессии [2].

Вместе с тем, необходимо отметить, что особую сложность представляют возможности восстановления утраченных ресурсов педагогов. Высокие нагрузки в сочетании с самоотдачей и необходимостью контролировать себя – это серьезный фактор напряжения, что в дальнейшем приводит к рискам заболеваний сердечно-сосудистой системы и других серьезных заболеваний. Последствиями повышенной ответственности педагогов становятся тревожность, депрессия, утрата эмоциональной гибкости и чувство опустошения об этом свидетельствуют исследования О.Н. Доценко, И.В. Герасимова и др.

В современных психологических исследованиях четко определяются два направления по решению проблемы предупреждения эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций: это выявление его признаков на ранних стадиях и оказание своевременной соответствующей психологической помощи. Кроме того, очень важно, на наш взгляд, в рамках выбора профессии еще на ранних этапах осуществлять изучение причин выбора профессии педагога и выявления типологических свойств нервной системы. Так как в ряде исследований была установлена связь индивидуальных различий в устойчивости к развитию этого синдрома с типологическими свойствами нервной системы, что является доказательством наличия биологических предпосылок к профессии педагога.

Таким образом, в образовательных организациях для педагогических работников характерно эмоциональное выгорание, этот факт мы не можем отрицать. Но важным становится что в этой связи ряд авторов предлагает рекомендации по предупреждению данного феномена и к ним можно отнести следующие: освоение навыков планирования труда и распределения времени; поиск способов отдыха и снятия напряжения; попытки переключения в деятельности; изменение отношения к конфликтным ситуациям; снижение стремления к первенству во всем [5].

По мнению авторов, выгорание развивается от неумения совладать со стрессовыми ситуациями и др. Именно поэтому появляются такие симптомы как хроническая усталость, неудовлетворенность своей деятельностью, неуверенность в удачном выборе профессии и др. И как следствие, педагог испытывает чувство раздражительности в детям и коллегам. На наш взгляд, важной задачей педагогического коллектива поддержать молодого специалиста, создать условия поддержки на этапе становления. Формами работы могут быть совместные педагогические собрания, а также индивидуальная работа с каждым педагогом.

Нами было проведено эмпирическое исследование, в котором принимали участие педагоги дошкольной образовательной организации в количестве 35 человек. Целью нашего исследования было – изучение уровня профессионального выгорания у педагогов дошкольной образовательной организации города Краснодара. В исследовании принимали участие психологи Кубанского государственного университета. Для диагностики нами была использована методика: опросник «Диагностика профессионального выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой). На данном этапе исследования были продиагностированы педагоги в возрасте от 23 до 59 лет. Выявлена низкая степень профессионального выгорания у 23% педагогов, средняя степень выгорания составила 47%, высокая соответственно 30%. (по интегральному показателю опросника «Диагностика профессионального выгорания»). С целью проведения более точной диагностики предлагаем сделать выборку респондентов шире (не менее 100 педагогов дошкольных образовательных организаций).

Более точные результаты по всем шкалам диагностики и рекомендации для педагогов нами будут представлены в следующей статье.

На основе анализа исследований выгорания можно установить, что есть сходные черты о факторах и предпосылках выгорания. Варьируются только уровни воздействия различных факторов и способы оценивания самих этих воздействий. Дифференциация факторов, влияющих на развитие выгорания, позволяет выделить определенные личностные детерминанты этого процесса, а, следовательно, и предполагает возможность их дальнейшей оценки и выявления.

**Список литературы**

1. Акиндинова И.А. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагога: проявление и профилактика / И.А. Акиндинова // Пед. вести. – 2003. – №5. – С. 24–26.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2005. – 278 с.
3. Водопомянова Н.Е. Синдром «выгорания» в профессиональных системах «человек–человек» / Н.Е. Водопомянова; под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2013. – 398 с.
4. Голубь М.С. Психологические предикторы в работе молодого педагога с кризисными ситуациями / М.С. Голубь // Педагогический журнал. – 2025. – Т. 15. №2А. – С. 123–124.
5. Синдром профессионального выгорания у представителей педагогической и экономической профессий / М.К. Омарова, Д.У. Черкесова // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2023. – № 1. – С. 135–144 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/371452> (дата обращения: 06.11.2025). DOI 10.21779/2542-0313-2025-40-1-135-144. –EDN TLGRZU
6. Рачицкая Н.В. Толерантность к неопределенности и профессиональное выгорание у педагогов / Н.В. Рачицкая, С.В. Андриевская // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. – 2023. – №1. – С. 72–79 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/355013> (дата обращения: 06.11.2025).

*Дергунова Дарья Валерьевна*

бакалавр, магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

**Аннотация:** в статье представлен теоретический анализ психологических детерминант кризиса профессионального развития студентов – будущих педагогов-психологов на этапе получения высшего образования. Обосновывается, что данный период является критическим для формирования профессиональной идентичности и системы профессиональных ожиданий студента. Выявлено, что кризис профессионального развития обусловлен совокупностью нескольких факторов, таких как: мотивационный, эмоционально-волевой и средовой. Анализируются условия образовательной среды и их влияние на личность в контексте кризиса профессионального развития. Подчеркивается, что своевременная психолого-педагогическая поддержка, наставничество способствуют снижению интенсивности кризиса и формированию психологической устойчивости. Результаты теоретического анализа позволяют расширить представления о механизмах профессионального становления педагогов-психологов и намечают направления для последующих эмпирических исследований.

**Ключевые слова:** профессиональный кризис, профессиональное развитие, детерминанты, образовательная среда, профессиональная идентичность.

Период обучения в ВУЗе является ключевым этапом становления профессиональной идентичности будущих педагогов-психологов. Отечественные ученые Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцева, А.К. Маркова считают, что важная роль в профессиональном становлении личности принадлежит кризисам [5, с. 47]. На данном этапе студенты сталкиваются с множеством противоречий, неопределенностей и требований, что делает данный период кризисным. На стадии обучения профессиональный кризис может выражаться в снижении мотивации, неуверенности в выборе профессии или модальности, эмоциональном напряжении и неудовлетворенности собственными компетенциями. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что качество подготовки и эмоциональная устойчивость будущих педагогов-психологов напрямую влияют на эффективность их дальнейшей профессиональной деятельности. Цель статьи – выявить ключевые психологические детерминанты кризиса профессионального развития студентов и показать роль образовательной среды в возникновении и преодолении этих затруднений.

Кризис профессионального развития определяется как состояние, характеризующееся недостаточной сформированностью или временной утратой устойчивости профессиональной идентичности, снижением уверенности в собственных возможностях, несоответствием между ожиданиями и реальными требованиями профессии [2, с. 138]. Психологические исследования показывают, что профессиональный кризис в период обучения является нормативным явлением, сопровождающим личностный рост и профессиональное самоопределение студента.

Согласно личностно, деятельному подходу, кризис возникает в те моменты, когда студент сталкивается с новыми для него задачами и требованиями образовательной среды, что требует от него перестройки системы представлений и себе и своей профессиональной роли. В рамках средового подхода

подчеркивается значимость факторов образовательной среды: педагогической поддержки, организации учебного процесса, доступности практики, а также психологического климата внутри группы.

Период профессионального развития студентов особенно важен, поскольку сама будущая профессия предполагает высокий уровень эмоциональной зрелости, рефлексивности и способность эмоциональной саморегуляции. Как следствие, нарушение любого из этих процессов может привести к возникновению профессиональных кризисов.

Анализ исследований позволил выделить ключевые психологические детерминанты профессионального кризиса у студентов [3, с. 18; 6, с. 368] и сгруппировать по четырем основным категориям: личностные, мотивационные, эмоционально-волевые и средовые. Каждая группа факторов оказывает специфическое влияние на процесс профессионального становления личности и характеризуется определенными проявлениями, которые формируют интенсивность кризисных переживаний.

Особое внимание следует обратить на то, что влияние факторов носит комплексный характер: личностные особенности усиливают воздействие средовых условий, а мотивационные и эмоционально-волевые определяют индивидуальные стратегии реагирования на кризисные ситуации.

В таблице 1 представлены основные группы психологических детерминант профессионального кризиса студентов-психологов, а также их типичные проявления, что позволяет использовать ее как инструмент для диагностики кризисных состояний и планирования превентивных мер в образовательной практике.

Таблица 1

Психологические детерминанты профессионального кризиса студентов-психологов

Группа детерминант	Содержание факторов	Проявления в профессиональном развитии студента
Личностные	– Неустойчивая самооценка – Тревожность, эмоциональная нестабильность – Недостаток рефлексии – Низкая стрессоустойчивость	– Сомнения в профессиональной пригодности – Избегание сложных задач – Ошибочная оценка своих компетенций
Мотивационные	– Нестабильные мотивы выбора профессии – Внешняя мотивация – Несоответствие ожиданий и реальности профессии	– Потеря интереса к обучению – Спад мотивации – Снижение уверенности в выборе специальности
Эмоционально-волевые	– Эмоциональная незрелость – Трудности саморегуляции – Повышенная чувствительность к стрессу	– Эмоциональное выгорание – Эмоциональное перенапряжение – Снижение работоспособности и концентрации внимания
Средовые (образовательная среда)	– Высокая учебная нагрузка – Авторитарный стиль преподавания – Неблагоприятный климат в группе	– Трудности адаптации – Рост тревожности и напряжения – Усиление сомнений в себе как в специалисте

Говоря о кризисе, следует отметить, что он может стать ресурсом развития, если студент получает психологическую и педагогическую поддержку, позволяющую ему осмыслить трудности и преодолеть их посредством саморефлексии в личностный рост [1, с. 61; 8, с. 124].

Особенно эффективными средствами помощи студентам в данный период являются.

1. Наставничество, обеспечивающее формирование профессиональной идентичности и уверенности [9, с. 288].

2. Развитие рефлексивных практик, укрепляющих способность к осмыслению собственных переживаний.

3. Создание психологически безопасной образовательной среды, которая поможет поддержать эмоциональную устойчивость студентов [4, с. 38].

Эти стратегии позволяют снизить интенсивность кризиса и укрепить профессиональную устойчивость будущих специалистов.

Заключение. Выявленные психологические детерминанты позволяют понять взаимосвязь механизмов возникновения кризиса профессиональной идентичности студентов-психологов с организацией и содержанием образования, что позволяет организовать и применять различные меры психолого-педагогического сопровождения. Создание поддерживающей образовательной среды, развитие навыков саморефлексии, внедрение наставничества для студентов являются ключевыми условиями преодоления кризиса и формирования профессиональной устойчивости педагогов-психологов.

#### Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность студентов в напряжённой социальной среде / И.А. Баева, А.Н. Лагутин // PsyEdu. Психологическое образование в России. – 2025. – Т. 15. №2. – С. 55–68.

2. Белевцова М.Р. Факторы психологической безопасности личности студента психолого-педагогического вуза / М.Р. Белевцова, Е.Э. Бойкина // Вестник практической психологии образования. – 2025. – Т. 22. №3. – С. 142–155.

3. Гордеева Т.О. Академическая мотивация студентов: психологические факторы и механизмы формирования / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. – 2021. – №3. – С. 15–29.
4. Кедярова Е.А. Психологическая безопасность студентов-психологов в условиях дистанционного обучения / Е.А. Кедярова, Н.И. Чернецкая, А.С. Царёва // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2021. – №38. – С. 36–47. DOI 10.26516/2304-1226.2021.38.36. EDN ZTRMEW
5. Лазаренко Л.А. Особенности кризиса профессионального развития и построение личной профессиональной перспективы у студентов / Л.А. Лазаренко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – Т. 10. №6. – С. 45–58.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: МГУ, 2020. – 368 с.
7. Слободчиков В.И. Психология развития человека: учеб. пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Академия, 2020. – 416 с.
8. Чеботарёв А.Н. Профессиональная идентичность будущих психологов и проблемы её формирования / А.Н. Чеботарёв // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2022. – №4. – С. 122–129.
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Юрайт, 2020. – 288 с.

*Дроб Александра Васильевна*

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## КРИЗИС БЕРЕМЕННОСТИ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ЖЕНЩИН К ОСОЗНАННОМУ МАТЕРИНСТВУ

**Аннотация:** в статье обосновывается концепция кризиса беременности как закономерного и ресурсного этапа становления материнской идентичности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью пересмотра традиционного взгляда на психологические трудности беременности как на патологию и раскрытия её развивающего потенциала. В данной статье предложена модель психолого-педагогического сопровождения, направленная на активацию личностных ресурсов и восстановление естественного семейного баланса. Практическая значимость работы заключается в разработке конкретных техник и методов работы с беременными женщинами, способствующих профилактике девиантного материнства, формированию зрелой родительской позиции и личностному росту, и могут быть использованы в работе перинатальных центров, психологических консультаций и школ для будущих родителей. Научная новизна работы заключается в системном представлении кризиса беременности как движущей силы процесса становления осознанного материнства и в разработке конкретных инструментов психолого-педагогической поддержки перинатального периода женщины.

**Ключевые слова:** кризис беременности, психологическая готовность к материнству, осознанное материнство, материнская идентичность, материнская компетентность, перинатальная психология, психолого-педагогическое сопровождение, личностные ресурсы, семейная иерархия.

Современная перинатальная психология переживает «смену парадигм» – переход от рассмотрения беременности как периода, сопряженного преимущественно с рисками и трудностями, к пониманию её как уникального окна возможностей для личностного роста и трансформации. В этом контексте кризис беременности приобретает статус не отклонения от нормы, а закономерного и необходимого условия формирования осознанного материнства. Актуальность такого переосмысления продиктовано рядом факторов.

Во-первых, сохраняющиеся высокие показатели послеродовых депрессий, отказа от новорождённых и нарушений детско-родительской привязанности указывают на недостаточную эффективность подходов, фокусирующихся лишь на физиологическом аспекте беременности. Во-вторых, современные женщины, откладывая рождение первого ребенка на более поздний возраст, оказываются перед необходимостью совместить сложившуюся профессиональную идентичность с новой ролью матери, что делает кризис идентичности особенно острым. Наконец, существует запрос со стороны самих женщин на глубинное, осмысленное проживание периода беременности, выходящее за рамки медицинского наблюдения. Эти явления исследователи связывают с низким уровнем психологической готовности женщин к реализации материнской роли.

Феномен кризиса беременности затрагивался в работах многих исследователей. Г.Г. Филиппова рассматривает его в контексте развития материнской сферы [9]. Д. Пайнз и М. Эйнсворт анализируют влияние детского опыта и типа привязанности на переживания беременности [1; 10]. В.И. Брутман изучал связь мотивации материнства с особенностями протекания кризиса [3]. Однако целостной концепции, рассматривающей кризис беременности именно как ресурс, а не как препятствие, в отечественной науке до сих пор не предложено.

Кризис беременности представляет собой закономерный этап психологической перестройки личности, возникающие в ответ на необходимость адаптации к новой социальной роли и состоянию. В отличие от позиции, где период беременности рассматривается преимущественно через призму трудностей и рисков, в статье будет предложено рассмотреть концепцию кризиса беременности как ресурса – уникальной возможности для личного роста и трансформации.

Рассмотрим структурные компоненты кризиса беременности.

1. *Кризис идентичности* проявляется в необходимости интеграции новой роли «матери» в существующую Я-концепцию женщины. Этот процесс подробно описанный Д. Пайнз, сопровождается пересмотром жизненных ценностей, профессиональных амбиций и личных приоритетов [10]. Конструктивное разрешение этого кризиса приводит к формированию целостной материнской идентичности.

2. *Перестройка системы отношений* затрагивает все уровни социального взаимодействия женщины. Исследования Г.Г. Филипповой показывают, что в этот период происходят качественные изменения отношений с партнером, собственной матерью, друзьями и коллегами [9]. Этот аспект кризиса при успешном прохождении формирует основу для построения поддерживающего социального окружения.

3. *Экзистенциальные переживания* включают осмысление вопросов жизни и смерти, ответственности, продолжение рода. Как отмечает М. Эйнсворт, именно в этот период происходит актуализация базовых экзистенциальных тем, что при грамотном сопровождении может привести к глубокой личностной интеграции [1].

4. *Телесный и эмоциональный дисбаланс*, традиционно рассматриваемый как источник трудностей, может стать ресурсом для развития эмоционального интеллекта, навыков саморегуляции и принятия собственного тела.

Успешное проживание кризиса беременности непосредственно влияет на формирование ключевых компонентов психологической готовности к осознанному материнству. *Когнитивный компонент* формируется через переработку и интеграцию новой информации о беременности, родах, потребностях ребенка. Кризис активизирует познавательную активность женщины, способствует формированию адекватных представлений о материнстве. *Мотивационно-ценностный компонент* трансформируется в процессе переосмысления жизненных приоритетов. Как показали исследования В.И. Брутмана, женщины, успешно прошедшие кризис беременности, демонстрирует преобладание зрелых духовно-ориентированных мотивов материнства [3]. *Эмоционально-волевой компонент* развивается через освоение навыков регуляции эмоциональных состояний, формирование устойчивости стресса и принятие ответственности. *Операциональный компонент* складывается в процессе практической подготовки к материнству, активизируемой переживанием кризиса. Личностные факторы способствуют преобразованию кризиса беременности в ресурс развития. Исследования показывают, что женщины после 25–28 лет демонстрируют более высокий уровень осознанности в принятии материнской роли [7, с. 15].

Период беременности характеризуется не только внутренним кризисом идентичности женщины, но и сложным процессом трансформации всей семейной системы. Одним из ключевых вызовов является риск нарушения функциональной семейной иерархии возникновения феномена, которой в семейной психологии и педагогики описывается как ролевая путаница в диаде «мать-ребенок». Суть феномена заключается в том, что женщина бессознательно начинает выстраивать отношения с будущим ребенком по принципу «ребенок-партнер» или «ребенок-родитель», отводя ему несвойственную роль в семейной системе. Это нарушает базовый принцип семейной иерархии, описанный в теории семейных систем Мюррея Боуэна и структурной семейной терапии Сальвадора Минухина, где родители (родительская подсистема) должны занимать позицию руководства, заботы и ответственности по отношению к детской подсистеме [2; 13]. Компенсация дефицита партнерской поддержки является одной из причин проявления ролевой путаницы, где ребенок наделяется функциями «идеального партнера» [7, с. 45]. Если сама женщина психологически не отделилась от своей родительской семьи, она может наделять будущего ребенка ролью «заботливого родителя» по отношению к себе, проявляя признаки инфантилизации. Смешение ролей лишает ребенка опоры, возлагая на него непосильную эмоциональную нагрузку.

Социолог Э.В. Фотеева в своих работах описывает феномен «проективного родительства», когда женщина проецирует на ребенка свои нереализованные мечты ещё до его рождения [16, с. 112]. Ситуация, когда ребенок воспринимается как проекция нереализованных потребностей и амбиций, формирует эмоциональное препятствие между будущей матерью и ребенком. А.Г. Вишневецкий отмечает переход от «детоцентризма» к «гипердетоцентризму», где ребенок становится единственным эмоциональным и смысловым центром семьи [15, с. 78]. В подобных деструктивных взаимодействиях ребенок оказывается в роли эмоционального донора.

Практические направления психологической коррекции баланса семейных отношений заключаются в *прояснении и укреплении границ подсистем*. В работе с парой или семьей происходит восстановление иерархии, через укрепление и отделение родительской (взрослой) коалиции пары от детской подсистемы. Используются техники из структурной семейной терапии, где супруги заключают договор о взаимной поддержке. *Генеалогический анализ* позволит осознать истоки проблемы, и для решения перенаправить фокус внимания в сторону отношений с собственными родителями. *Техника*



«Взрослый-Ребенок-Родитель», предложенная Э. Берном, и развитие диалогического общения с плодом помогут признать ребенка отдельной, формирующейся личностью с его собственным потенциалом и путем, а не объектом для реализации материнских амбиций [14].

Изучив различные подходы психолого-педагогического сопровождения кризиса беременности, можно отметить влияние каждого этапа активации ресурсного потенциала. *Диагностический этап* выявляет особенности переживания кризиса. *Содержательный этап* объясняет закономерности переживаемых состояний через арт-терапевтические практики, телесно-ориентированные методы и парную работу. *Рефлексивный этап* дает осмысление пройденного пути и позволяет спланировать послеродовой период.

В заключение, можно сказать, что переосмысление кризиса беременности как ресурса открывает новые возможности для формирования осознанного, ответственного и счастливого материнства, способствует не только благополучию отдельной семьи, но и укреплению психологического здоровья общества в целом. Описанные выше техники, методы и подходы позволяют женщине укрепиться в своей женской роли и, благодаря личностным ресурсам воспринимать ребенка как индивида, а не как свой «второй шанс». В перинатальный период женщины достаточно уязвимы, но когда есть осознание ответственности за жизнь и благополучие ребенка, то беременность может послужить активацией всех жизненных ресурсов.

#### Список литературы

1. Эйнсворт М.Д. Детско-родительская привязанность и паттерны привязанности / М.Д. Эйнсворт // Психология развития – 2018. – №2. – С. 34–45.
2. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М.: Гардарики, 2019. – 477 с.
3. Брутман В.И. Влияние семейных факторов на формирование девиантного материнства / В.И. Брутман, А.Я. Варга, И.Ю. Хамитова // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. №1. – С. 76–85.
4. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия / А.Я. Варга. – СПб.: Речь, 2017. – 298 с.
5. Винникот Д.В. Разговор с родителями / Д.В. Винникот. – М.: Независимая фирма «Класс», 2017. – 215 с.
6. Коваленко Н.П. Перинатальная психология / Н.П. Коваленко. – СПб.: Речь, 2021. – 378 с.
7. Мухамедрахимов Р.Ж. Формирование привязанности у детей раннего возраста в условиях семьи и детского учреждения / Р.Ж. Мухамедрахимов // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40. №3. – С. 21–30.
8. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Институт психотерапии, 2021. – 420 с.
9. Филиппова Г.Г. Психология материнства / Г.Г. Филиппова. – М.: Издательство Института психотерапии, 2021. – 420 с.
10. Пайнз Д. Бессознательное использование своего тела женщиной / Д. Пайнз. – М.: Когито-Центр, 2018. – 245 с.
11. Трунова М. Сонатал: педагогика насильственного развития / М. Трунова, Л. Китаев. – М., 2020. – 180 с.
12. Овчарова Р.В. Психология родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2020. – 368 с.
13. Минухин С. Техники семейной терапии / С. Минухин, Ч. Фишман. – М.: Класс, 1998. – 304 с.
14. Берн Э. Трансактный анализ в психотерапии / Э. Берн. – М.: Академический проект, 2020. – 320 с.
15. Вишневский А.Г. Семья в постиндустриальном обществе / А.Г. Вишневский // Социологические исследования. – 2022. – №5. – С. 75–82.
16. Фотеева Е.В. Проективное родительство как социальный феномен современности / Е.В. Фотеева // Журнал исследований социальной политики. – 2021. – Т. 19. №1. – С. 109–124.

*Кацера Анжелика Александровна*

канд. психол. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Тульский государственный  
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»  
г. Тула, Тульская область

## РАЗВИТИЕ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

**Аннотация:** в статье рассматриваются проблемы развития саморегуляции младших школьников с ОВЗ. Проведен анализ подходов и концепций к пониманию природы и структуры психической осознанной саморегуляции, трудностей ее формирования у детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** саморегуляция, самоконтроль, развитие, дети с ОВЗ, младший школьный возраст.

В Федеральном государственном образовательном стандарте НОО обозначены личностные характеристики ученика, которые должны быть сформированы по завершению первой ступени школьного образования – «... владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности, готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки...» [14]. Процесс формирования данных характеристик затрудняется, если у школьника в должной мере не развиты психическая саморегуляция [12; 13]. Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) риск появления таких трудностей достаточно велик. Недоразвитие саморегуляции у большинства детей этой категории объясняется комплексом факторов, которые сочетаются с последствиями первичного дефекта. Проблема выявления особенностей формирования саморегуляции у детей с

ОВЗ в образовательной среде не получила должного теоретического освещения и остается открытой для научного поиска, что подтверждает ее актуальность.

Полиморфная природа саморегуляции описана в трудах Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, М.Я. Басова, И.П. Павлова, А.А. Семенова и многих других отечественных ученых. Собственно, в психологических исследованиях понятие «саморегуляция» находит свое развитие в углублении понятия «психическая саморегуляция» – воздействие человека на себя в целях управления своим поведением, деятельностью, состоянием [5]. К.А. Абульханова-Славская считает, что саморегуляция в широком смысле включает рефлексию, самоконтроль, способность сочетать свои действия с действиями других людей, способность к мобилизации в данный момент или промежуток деятельности всей психической активности [1]. Ученый так характеризует уровни психической саморегуляции: регуляция психических процессов, регуляция действий с помощью этих процессов, регуляция обстоятельств жизни посредством действий и управление собой в ходе изменения обстоятельств. Процесс регуляции содержит в себе цели, средства (например – планирование, моделирование, самоконтроль, переключение внимания, самовнушение, самоубеждение, дыхательные практики, копинг-стратегии, др.) и результаты (позитивные изменения – адекватность поведения, результативный продукт деятельности, когнитивные образования, личностный рост...).

Как сложный многогранный процесс саморегуляция изучается с позиции произвольности/непроизвольности/неосознаваемости и произвольности/осознаваемости. К последней относят волевою регуляцию В системно-функциональном подходе А.О. Конопкина приведены компоненты осознанной саморегуляции. Это принятая цель, субъективная модель условий деятельности, программа действий, система критериев успешности, контроль, решение о коррекции [4]. Концепция индивидуального стиля саморегуляции (В.И. Моросанова) дает инструмент для описания особенностей саморегуляции посредством характеристики регуляторных процессов и регуляторно-личностных свойств [6; 11].

Опыт саморегуляции человека, согласно концептуальной модели регуляторного опыта А.К. Осницкого, формируется при целенаправленности, осознанности, активности, умелости, согласованности действий личности с действиями других людей [7].

Для понимания непрерывности функционирования психической саморегуляции А.Н. Костин и Ю.Я. Голиков вводят понятие «проблемность», подчеркивая, что в зависимости от степени несоответствия между объективной реальностью и субъективным отражением включаются различные системы психорегуляции: текущая, ситуативная, долгосрочная. Для решения проблемных моментов, ситуаций и долгосрочных проблем необходимо разное содержание процессов психической саморегуляции: 1) организации непосредственного чувственного практического контакта с действительностью; 2) пространственно-временная организация и логическая координация деятельности, анализ особенностей деятельности, формирование ее целей, программ; 3) формирование и изменение норм поведения, дополнение или коррекция знаний, убеждений, идеалов [11].

Анализ представленных теоретических подходов позволяет сделать вывод, что владение приемами, методами, стратегиями саморегуляции во многом определяет успешность учебной деятельности, становление личности, ее социализацию.

Практические аспекты проблемы формирования саморегуляции в младшем школьном возрасте у детей с ОВЗ включают в себя характеристику особенностей, способов, условий психолого-педагогического сопровождения процесса ее развития.

Самой многочисленной группой среди лиц с ОВЗ является группа детей с задержкой психического развития (ЗПР). Проблемы развития саморегуляции младших школьников с ЗПР обусловлены недоразвитием эмоционально-волевой сферы (У.В. Ульяновская, Е.А. Порошина) [10].

При нарушениях интеллекта (НИ) дети младшего школьного возраста имеют затруднения при создании новых условий связей, слабость процессов торможения и возбуждения, у них проявляется «охранительное» торможение даже при минимальных умственных нагрузках. Анализ данных Д.Н. Исаева, В.В. Косалева, В.И. Лубовского, С.Я. Рубинштейна показал, что детям с НИ свойственны несамостоятельность, безынициативность, внушаемость, слабая мотивация волевой регуляции. У них низкий уровень регуляции деятельности.

Было определено, что у младших школьников с нарушениями слуха имеется отставание и своеобразие произвольности действий (недостаточная способность к целенаправленной деятельности в условиях решения практических задач, не всегда удерживают цель, переходят к игре, снижается увлеченность процессом) [8; 9].

В стиле саморегуляции младших школьников с нарушением зрения преобладают защитные механизмы, компенсируя дефект; сниженное качество самоконтроля выражается в игнорировании ошибок, нежелании их исправлять (Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, А.М. Шутова) [15].

По данным И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Л.М. Шипициной, Л.Ю. Беленковой, Е.Э. Лебедевой школьники с ДЦП часто характеризуются сниженной нервно-психической устойчивостью, при воздействии значительных нагрузок может наблюдаться склонность к нарушениям психической деятельности, проявляясь эмоциональная нестабильность. Трудности в формировании саморегуляции также связаны со слабостью самооощущений, кинестетической недостаточностью [2].

У детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) проявляются определенные тонкости в формировании саморегуляции в силу проблем развития речи (С.В. Дьяков, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, С.А. Белоусова, Н.В. Войниленко, Л.В. Светлакова) [3]. Нарушение саморегуляции детей с ТНР определяется эмоциональной возбудимостью, двигательной расторможенностью, отвлекаемостью таких школьников.

Предпринятый анализ дает возможность выделить проблемы в развитии саморегуляции младших школьников с ОВЗ. Понимание природы и структуры осознанной саморегуляции, трудностей ее формирования позволяет в дальнейшем наметить направления коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, целью которой является формирование психической саморегуляции. Такая работа ускорит переход учащихся с ОВЗ от простых к более сложным осознанным видам саморегуляции.

#### Список литературы

1. Абульханова К.А. Субъектно-личностные проблемы психологии саморегуляции / К.А. Абульханова // Психология саморегуляции в XXI веке. – М., 2011. – С. 56–74.
2. Беленкова Л.Ю. Особенности эмоциональной устойчивости у подростков с ДЦП / Л.Ю. Беленкова, Е.Э. Лебедева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №88–1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnoy-ustoychivosti-u-podrostkov-s-dtsp> (дата обращения: 24.10.2025). EDN KLQPZP
3. Белоусова С.А. Регуляторные процессы у детей с тяжелыми нарушениями речи: подходы к исследованию / С.А. Белоусова, Н.В. Войниленко, Л.В. Светлакова // Вестник ЧГУ. Образование и здравоохранение. – 2019. – №3–4(7–8) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/regulyatornye-protsessy-u-detey-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi-podhody-k-issledovaniyu> (дата обращения: 24.10.2025).
4. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – №3. – С. 22–34. EDN MXFNCSJ
5. Машарина А.Ф. Представление о саморегуляции в отечественной психологии / А.Ф. Машарина // Педагогика и психология образования. – 2023. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavlenie-o-samoregulyatsii-v-otechestvennoy-psihologii> (дата обращения: 24.10.2025). DOI 10.31862/2500-297X-2023-1-221-235. EDN LIVHRJ
6. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2010. – №1. – С. 36–46. EDN MHUVVD
7. Осницкий А.К. Деятельность, сознание, саморегуляция / А.К. Осницкий // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. – М., 2018. – С. 199–200. EDN YNXVCP
8. Панина В.С. Произвольная регуляция решения практических задач детьми с сохранным и нарушенным слухом / В.С. Панина // МНКО. – 2014. – №6(49) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proizvolnaya-regulyatsiya-resheniya-prakticheskikh-zadach-detmi-s-sohrannym-i-narushennym-sluhom> (дата обращения: 24.10.2025).
9. Пискун О.Ю. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников / О.Ю. Пискун // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №15 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-korreksiya-emotsionalno-volevogo-razvitiya-gluhih-shkolnikov> (дата обращения: 24.10.2025). EDN PUQWYR
10. Порошина Е.А. Особенности произвольной регуляции сенсомоторной деятельности у детей младшего школьного возраста с соматогенной формой ЗПР / Е.А. Порошина // Педагогическое образование в России. – 2010. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proizvolnoy-regulyatsii-sensomotornoy-deyatelnosti-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-somatogennoy-formoy-zpr> (дата обращения: 24.10.2025). EDN MVIYLYX
11. Психология саморегуляции. Эволюция подходов и вызовы времени / под ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросановой. – СПб., 2020. – 472 с.
12. Романко О.А. Личностная саморегуляция у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья как условие их социально-психологической адаптации / О.А. Романко, Е.Е. Тухтасинова // Психология человека в образовании. – 2021. – №4. – С. 444–460. DOI 10.33910/2686-9527-2021-3-4-444-460. EDN WEOAJD
13. Седова С.С. Особенности волевой регуляции поведения детей младшего школьного возраста / С.С. Седова // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2021. – №4. – С. 48–52. DOI 10.54348/2021.4.7. EDN XONKMK
14. Приказ Минобрнауки России «ФГОС Начальное общее образование» от 06.10.2009 №373 (ред. от 11.12.2020) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 24.10.2025).
15. Шутова А.М. Формирование саморегуляции как компонента общей способности к учению у младших школьников с нарушением зрения / А.М. Шутова // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: материалы II всероссийской (заочной) научно-практической конференции (Барнаул, 24–25 февраля 2017 г.). – Барнаул: АГПУ, 2017. – С. 75–77. EDN YOUDLT

*Кондратенко Анастасия Борисовна*  
магистрант

*Кондратенко Игорь Сергеевич*  
магистрант

ГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## МЕЖДУ ВОСПРИЯТИЕМ И СТРЕССОМ: РОЛЬ КОГНИТИВНЫХ ИСКАЖЕНИЙ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ. СТРАТЕГИИ ПОМОЩИ

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос феномена академической тревожности у студентов через призму когнитивной психологии. Основное внимание уделяется роли когнитивных искажений – систематических ошибок в мышлении – как ключевого механизма, связывающего восприятие академических ситуаций с развитием хронического стресса и тревоги. Анализируются наиболее распространенные искажения в учебном контексте, такие как катастрофизация, черно-белое мышление и персонализация. Статья демонстрирует, как эти паттерны мышления искажают восприятие экзаменов, публичных выступлений и обратной связи, порождая эмоциональное напряжение и снижая академическую эффективность. В заключении представлен комплекс практических стратегий помощи, основанных на принципах когнитивно-поведенческой терапии (КПТ), включающих методы когнитивной реструктуризации, развитие навыков осознанности и организационные изменения в образовательной среде, направленные на снижение уровня тревожности и повышение психологического благополучия студентов.

**Ключевые слова:** когнитивные искажения, академическая тревожность, стресс, студенты, катастрофизация, обобщение, черно-белое мышление, когнитивно-поведенческая терапия, эмоциональное восприятие, саморегуляция, образовательная среда, психологическое благополучие, когнитивная реструктуризация.

Академическая тревожность является одним из наиболее распространенных психологических состояний, с которым сталкиваются студенты в процессе обучения. Она проявляется в виде беспокойства, напряжения и страха, связанных с учебной деятельностью: экзаменами, зачетами, публичными выступлениями и повседневными академическими задачами. Традиционно причины этого явления видят в высоких учебных нагрузках и конкурентной среде. Однако современная психология смещает фокус на внутренние, когнитивные процессы, которые опосредуют связь между внешним событием и эмоциональной реакцией. Центральное место в этом процессе занимают когнитивные искажения – автоматические, иррациональные и зачастую неосознаваемые ошибки мышления, которые искажают восприятие реальности и усугубляют переживание стресса.

Согласно модели Аарона Бека и Альберта Эллиса, основателей КПТ, наши эмоции и поведение определяются не самой ситуацией, а ее восприятием и интерпретацией. В академическом контексте это означает, что стресс вызывает не сам экзамен, а то, как студент его мысленно «обрабатывает», когнитивные искажения действуют как фильтр, который усиливает угрозу и минимизирует собственные ресурсы.

Среди наиболее релевантных для студентов когнитивных искажений выделяется следующие.

**Катастрофизация** – склонность предсказывать наихудший возможный исход события. («Если я провалю экзамен, меня отчислят, я никогда не получу диплом и останусь без работы»).

**Черно-белое мышление** – восприятие ситуации в полярных категориях, без полутонов. («Если я не сдам это предмет на «отлично», я полный неудачник»).

**Долженствование** – использование в речи и мышлении жестких конструкций «я должен», «мне обязаны» («Я должен всегда быть лучшим в группе», «Преподаватель обязан относиться ко мне лояльно»). Невыполнение этих «правил» приводит к чувству вины и фрустрации.

**Персонализация** – принятие на себя ответственности за события, неподконтрольные человеку, и интерпретация внешних событий как относящихся лично к себе. («Преподаватель задал сложный вопрос, потому что хочет меня завалить/ потому что я ему не нравлюсь»).

**Обесценивание позитивного** – игнорирование положительного опыта и достижений, сосредоточение исключительно на неудачах. («Моя успешная защита проекта – это просто везение, а вот та тройка по физике – это мой настоящий уровень»).

Эти искажения создают порочный круг: тревожная мысль → усиление тревоги и страха → ухудшение когнитивных функций (памяти, концентрации) → снижение реальной академической успеваемости → подтверждение исходной иррациональной мысли («Я действительно ничего не знаю»).

Постоянное воздействие когнитивных искажений приводит к ряду негативных последствий.

**Эмоциональное выгорание.** Хронический стресс истощает эмоциональные ресурсы.

*Синдром самозванца.* Студент не может признать свои достижения, объясняя их случайностью или обманом.

*Прокрастинация.* Страх неудачи и перфекционизм парализуют волю, заставляя откладывать выполнение задач.

*Соматические проявления.* Тревога проявляется в виде бессонницы, головных болей, проблем с ЖКТ, учащенного сердцебиения.

*Снижение академической мотивации.* Постоянный страх неудачи убивает внутренний интерес к обучению.

Помощь студентам с академической тревожностью должна быть направлена на разрыв порочного круга на уровне мышления. Эффективным инструментом здесь является когнитивно-поведенческий подход.

Когнитивная реструктуризация. Этапы этого процесса представлены ниже.

Идентификация искажений. Студента учат отслеживать и записывать автоматические негативные мысли в стрессовых ситуациях.

Доказательства «за» и «против». Анализ реалистичности мыслей. Какие есть объективные доказательства, что катастрофа произойдет? Какие есть доказательства обратного?

Развитие навыков осознанности. Это поможет дистанцироваться от автоматических мыслей, воспринимая их как «просто мысли», а не как объективную истину. Это снижает их эмоциональный заряд.

Поведенческие эксперименты. Студент планирует проверить свою иррациональную мысль на практике. Например, если он боится задавать вопросы на лекции («все подумают, что я глупый»), он может сделать это и убедиться, что катастрофические последствия не наступили.

Проведение семинаров и тренингов для студентов по теме управления стрессом, когнитивных искажений и тайм-менеджменту полезно, как психологическое просвещение на уровне ВУЗов.

Также действенную помощь окажет создание поддерживающей среды. Развитие системы тьюторства, доступность психологических консультаций, поощрение коллабораций вместо гиперконкуренции.

Гибкость оценивания снизит давление единственного решающего экзамена. Это внедрение разнообразных форм контроля знаний (портфолио, проекты, презентации).

Конструктивная, поддерживающая обратная связь от преподавателей, которая фокусируется на улучшениях, а не на критике личности студента.

Академическая тревожность – это не просто реакция на сложную учебу, а сложный психологический феномен, в основе которого лежат когнитивные искажения. Эти автоматические ошибки мышления заставляют студентов воспринимать учебные задания, как непреодолимые угрозы, запуская механизмы хронического стресса. Понимание этой связи открывает путь для эффективной помощи. Стратегии, основанные на когнитивно-поведенческом подходе, направленные на выявление и коррекцию иррациональных мыслей, в сочетании с созданием поддерживающей образовательной среды, позволяют студентам не только снизить уровень тревоги, но и развить более здоровое и адаптивное отношение к академическим трудностям, превращая вызовы в возможности для роста.

#### **Список литературы**

1. Бек А.Т. Когнитивная терапия депрессии / А.Т. Бек. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
2. Гараян Н.Г. Когнитивно-бихевиоральная психотерапия / Н.Г. Гараян, А.Б. Холмогорова // Основные направления современной психотерапии / под ред. А.М. Боковой. – М.: Когито-Центр, 2000. – С. 224–267.
3. Кассер Т. Темная сторона американской мечты: корреляты финансового успеха как центрального жизненного стремления / Т. Кассер, Р.М. Райан // Журнал личности и социальной психологии. – 1993. – Т. 65. №2. – С. 410–422.
4. Селигман М.Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастливую и полноценную жизнь / М.Э.П. Селигман. – М.: София, 2006. – 368 с.
5. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход / А. Эллис. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 272 с.

## ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С РАЗЛИЧНОЙ ДОМИНИРУЮЩЕЙ РЕАКЦИЕЙ НА КОНФЛИКТ

**Аннотация:** в работе исследуются отличительные признаки компонентов самооотношения старшеклассников с различной доминирующей реакцией на конфликт. Проблематика подчёркивает необходимость дифференцированного подхода в профилактике конфликтного поведения в образовательной среде. Применялись методики: тест-опросник определения способов регулирования конфликтов Томаса-Килманна и методика исследования самооотношения С.Р. Пантелеева (МИС) на выборке 53 обучающихся 10 и 11 классов. Результаты показали, что существуют различия в самооотношении лиц юношеского возраста в группах с различным доминирующим стилем поведения в конфликтной ситуации. Полученные данные могут стать основой разработки дифференцированных программ профилактики конфликтного поведения в образовательной среде.

**Ключевые слова:** юношеский возраст, самооотношение, конфликт, конфликтное поведение, профилактика конфликтного поведения.

В последние годы в психолого-педагогических исследованиях наблюдается рост интереса к проблеме конфликтного поведения в образовательной среде. Это связано с тем, что конфликты возникают на разных уровнях взаимодействия: между обучающимися, между обучающимися и педагогами, а также между родителями и педагогами. Основные причины конфликтов включают несовместимость характеров, соперничество за статус и внимание, расхождения в требованиях и воспитательных методах, а также низкую культуру общения и коммуникативную неграмотность [4].

Актуальность темы исследования подтверждается эмпирическими данными, отражающими рост числа конфликтов в образовательной среде и недостаточную готовность старшеклассников к конструктивному урегулированию спорных вопросов. В ряде исследований, в том числе М.В. Башкина, Е.Ю. Ининой-Понуровской, П.А. Пидченко и других авторов [1; 3], говорится о том, что ранний юношеский возраст характеризуется перестройкой коммуникативной сферы, поиском идентичности и перераспределением ролей во взаимоотношениях, что усиливает риск конфликтных ситуаций.

Согласно исследованиям Р.Т. Хабибуллиной, Г.В. Митиной, в юношеском возрасте характерны следующие стратегии разрешения конфликтов: «компромисс», «сотрудничество». В этот период происходит значительный психологический рост, ведущий к эмоциональной стабильности, развитию социальных компетентностей и снижению напряжения при взаимодействии с окружающими, то есть происходит переход от импульсивных и дезадаптивных форм поведения к более осозанным, конструктивным формам [8].

Юношеский возраст является критическим периодом для формирования целостной идентичности и становления системы самооотношения, которое понимается как сложное, многомерное образование, отражающее целостное отношение личности к себе. Самоотношение проявляется и проверяется на прочность в конфликтных ситуациях. В данный период стиль поведения в конфликте выступает не просто как набор поведенческих стратегий, а служит проекцией глубинных структур «Я-концепции», уровня самоуважения, самопринятия и ожиданий человека. Исследование взаимосвязи доминирующей реакции на конфликт и особенностей самооотношения позволяет глубже понять личностные детерминанты социальной адаптации и психологического благополучия современной молодежи.

Самоотношение в юношеском возрасте характеризуется повышенной рефлексивностью, неустойчивостью и высокой чувствительностью к внешним оценкам. В структуру самооотношения юношей включены следующие ключевые компоненты: самоуважение, аутосимпатия, ожидаемое отношение от других, самоинтерес и саморуководство. Каждый компонент самооотношения отражает различные аспекты отношения личности к себе: от глобальной ценности (самоуважение) до готовности к самопознанию (самоинтерес) и восприятия себя как активного субъекта (саморуководство).

Проблематика самооотношения как детерминанты поведенческих проявлений рассматривалась в обширном числе работ как отечественных, так и зарубежных авторов. К числу наиболее значимых исследований следует отнести работы С.Р. Пантелеева, В.В. Столина, И.И. Чесноковой, И.С. Кон, В.В. Мясичева, Н.И. Сарджвеладзе, Е.Т. Соколовой, Р. Бернса, С. Куперсмита, М. Розенберга и Р. Вайли. Данные авторов свидетельствуют о том, что самооотношение выступает важным предиктором адаптивного поведения, мотивационных стратегий и регуляции эмоциональных состояний; его

динамика детерминирована как актуальными ситуационными условиями, так и индивидуальными особенностями личности.

Существующее противоречие состоит в том, что накапливающиеся эмпирические данные свидетельствуют о значимости самоотношения для регуляции поведения, при этом отсутствует чёткая целостная картина типичной реакции на конфликт у лиц юношеского возраста. Разрешение данного противоречия могло бы обеспечить разработку дифференцированных профилактических программ конфликтного взаимодействия в образовательной среде. Таким образом, научная проблема исследования сводится к уточнению специфики самоотношения старшеклассников, выбирающих те или иные поведенческие стратегии в конфликте.

В связи с вышеизложенным было проведено эмпирическое исследование, целью которого было выявление особенностей самоотношения юношей и девушек в зависимости от доминирующей реакции на конфликт.

С целью выявления у респондентов типичной реакции на конфликт использовался тест-опросник «Определение способов регулирования конфликтов» Томаса-Килманна в адаптации Б.А. Сосновского [6].

Модель К. Томаса выделяет пять основных стилей реагирования на конфликт: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление. Каждый стиль поведения в конфликте характеризуется специфическим подходом к удовлетворению собственных интересов и интересов оппонента, формируя спектр стратегий от достижения своих целей в ущерб другому до поиска взаимовыгодных решений или ухода от конфронтации.

Для выявления самоотношения использовалась методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (МИС) [2].

В исследовании приняли участие 53 респондента юношеского возраста (20 юношей, 33 девушки).

В ходе исследования были получены следующие результаты.

1. Обучающимся с доминирующей реакцией «Соперничество» (18,86%) характерно высокое, но часто неустойчивое самоуважение, которое носит защитный характер, выражено саморукводство и внутренняя локализация контроля («Я сам управляю своей жизнью»). Однако аутосимпатия может быть снижена, так как постоянная конкуренция порождает внутреннее напряжение. К окружающим они могут относиться настороженно или враждебно, что соответствует их установке на конфронтацию. Они самоутверждаются за счет других. Конфликт ими воспринимается как поле битвы, в результате чего самоотношение становится хрупким и зависимым от внешних «побед».

2. Обучающимся с доминирующей реакцией «Сотрудничество» (24,52%) характерно стабильно высокое самоуважение и выраженная аутосимпатия, развито саморукводство, сочетающееся с пониманием важности взаимности. К окружающим у них позитивное и уважительное отношение, что отражает их собственный конструктивный настрой. Таким обучающимся уверенность в себе позволяет не бояться чужих мнений и искать взаимовыгодные решения. Самоотношение автономно и не зависит от сиюминутного исхода конфликта. Высокий уровень самопринятия позволяет принимать и уважать других.

3. Обучающимся с доминирующей реакцией «Избегание» (15,09%) характерно сниженное самоуважение и низкая аутосимпатия. Саморукводство выражено слабо, присутствует внешний локус контроля («от меня ничего не зависит»). Ожидаемое отношение от других – негативное, что порождает страх перед любыми трениями. Самоинтерес может быть искаженным, по типу «самокопания». Конфликт таким обучающимся воспринимается как угроза целостности и без того хрупкого «Я», из-за чего уход от конфликта является стратегией самосохранения. Для них характерна высокая самокритичность и неуверенность.

4. Обучающимся с доминирующей реакцией «Приспособление» (24,52%) характерно низкое самоуважение, которое напрямую зависит от одобрения окружающих. Аутосимпатия условна: «Я хорош, только если я удобен для других». Саморукводство подавлено, доминирует ориентация на внешние источники оценки. Они любой ценой хотят, чтобы окружающие приняли их, нередко становятся жертвами собственных интересов ради поддержания связи. Их самоотношение является реактивным и формируется через призму удовлетворения потребностей других, что отражает глубинную установку: «Чтобы меня любили, я должен уступить».

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

– стиль конфликтного поведения является прямым отражением структуры самоотношения. Доминирующая реакция в конфликте выступает поведенческой манифестацией того, как молодой человек оценивает, принимает и контролирует себя;

– наиболее адаптивным и психологически благополучным является стиль «Сотрудничество», который базируется на гармоничном самоотношении со стабильным самоуважением и самопринятием. Этот стиль следует рассматривать как целевой ориентир в психолого-педагогической работе;

– дезадаптивные стили («Избегание», «Приспособление», «Соперничество») связаны с различными дефицитами в структуре самоотношения.

1. Избегание – с дефицитом самооценности и силы «Я».

2. Приспособление – с дефицитом автономии и независимого самоуважения.

3. Соперничество – с дефицитом самопринятия и устойчивости самооценки, которая нуждается в постоянном внешнем подтверждении.

Таким образом для развития конструктивного конфликтного поведения необходима работа не с самими поведенческими стратегиями, а с их глубинным основанием – самоотношением.

Психологическое сопровождение лиц юношеского возраста должно быть направлено на:

- повышение уровня самопринятия и аутосимпатии (тренинги личностного роста, арт-терапия);
- формирование стабильного, а не ситуативного самоуважения (техники аффирмаций, работа с внутренним критиком);
- развитие компетенции саморуководства и внутреннего локуса контроля (проектная деятельность, коучинг);
- коррекцию ожидаемого отношения от других через развитие социального интеллекта и коммуникативных навыков.

В связи с этим, особенности самоотношения выступают системообразующим фактором, предопределяющим выбор той или иной реакции на конфликт у лиц юношеского возраста. Целенаправленная работа по гармонизации «Я-концепции» является залогом формирования зрелых, продуктивных стратегий поведения в сложных социальных ситуациях.

#### *Список литературы*

1. Башкин М.В. Связь самосознания личности в юношеском возрасте с типами её реагирования на межличностный конфликт / М.В. Башкин, П.А. Пидченко // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2017. – Т. 21. – С. 13–20. EDN ZHGNXZ
2. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2007. – 528 с. EDN SDRDFD
3. Инина-Понуровская Е.Ю. Конфликтные отношения между родителями и детьми / Е.Ю. Инина-Понуровская // Актуальные вопросы современной психологии: материалы Междунар. науч.-практ. Конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). – Челябинск: Два Комсомольца, 2011. – С. 31–34. EDN KRZGYR
4. Островский А.Н. Распространенность и эффективность служб примирения/медиации в школах России (по данным опроса родителей) / А.Н. Островский, Р.А. Чуприков // Знание. Понимание. Умение. – 2023. – №3. – С. 161–180. DOI 10.17805/zpu.2023.3.11. EDN KQRSAJ
5. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантелеев. – М.: Издательство МГУ, 1991. – 110 с.
6. Сосновский Б.А. Лабораторный практикум по общей психологии / Б.А. Сосновский. – М.: Просвещение, 1979. – 156 с.
7. Тест описания поведения Томаса // PsyLab.info: энциклопедия психодиагностики – 2025 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://psylab.info/index.php?title=Тест\\_описания\\_поведения\\_Томаса&mobileaction=toggle\\_view\\_desktop](https://psylab.info/index.php?title=Тест_описания_поведения_Томаса&mobileaction=toggle_view_desktop) (дата обращения: 27.08.2025).
8. Хабибуллина Р.Т. Особенности эмоциональной саморегуляции в конфликтной ситуации в подростковом и юношеском возрасте / Р.Т. Хабибуллина, Г.В. Митина // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2023. – Т. 3. №SI1(68). – С. 175–179. EDN TYPTUQ

*Куприй Екатерина Сергеевна*

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**Аннотация:** в статье исследуется роль профессионального самоопределения в преодолении кризиса идентичности в подростковом возрасте. Теоретически обоснована и эмпирически подтверждена взаимосвязь между успешным профессиональным выбором и положительным проживанием нормативного кризиса личности. В работе выявлены и проанализированы ключевые противоречия, характеризующие проблемное поле исследования: между социальным запросом на самостоятельную, ответственную личность и недостаточной сформированностью у подростков навыков профессионального выбора; между признанием важности кризиса идентичности для личностного становления и недостаточной проработанностью стратегий его педагогического сопровождения через профориентацию. На основе эмпирического исследования, проведенного среди 25 подростков 14–16 лет, разработана и предложена трехкомпонентная модель педагогического сопровождения, интегрирующая диагностический, развивающий и рефлексивный блоки. Статья может быть полезна педагогам, психологам и исследователям в области педагогической психологии и профессиональной ориентации.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, кризис идентичности, подростковый возраст, педагогическое сопровождение, личностное развитие, модель сопровождения.

Актуальность изучаемой проблемы обусловлена возрастающей сложностью процессов социального и профессионального выбора в современном динамичном обществе. Подростковый возраст, являясь сензитивным периодом для формирования идентичности, характеризуется глубокими психологическими изменениями, поиском своего места в мире и определением будущего профессио-



нального пути [6]. Кризис идентичности, описанный Э. Эриксеном, проявляется в чувстве неопределенности, ролевой диффузии и трудностях в принятии ответственных решений, что особенно остро затрагивает сферу профессионального самоопределения [8]. Успешное преодоление данного кризиса через осознанный профессиональный выбор выступает ключевым ресурсом личностного становления и психологического благополучия подростка [1].

Анализ психолого-педагогической литературы и практики позволил выявить систему противоречий, определяющих проблемное поле исследования.

1. Между объективной потребностью общества в самостоятельных, ответственных молодых людях, способных к осознанному профессиональному выбору, и недостаточной сформированностью у подростков соответствующих навыков и личностной готовности.

2. Между признанием в науке значимости кризиса идентичности как фактора личностного роста и недостаточной разработанностью в практической педагогике конкретных стратегий его конструктивного разрешения, в частности, через инструменты профессионального самоопределения.

3. Между широкими возможностями профессионального самоопределения как ресурса структурирования личности в период кризиса и фрагментарным, зачастую формальным использованием этого потенциала в образовательных организациях.

Проблема исследования заключается в поиске эффективных стратегий педагогического сопровождения, которые позволили бы целенаправленно использовать процесс профессионального самоопределения для помощи подростку в преодолении негативных проявлений кризиса идентичности.

Цель исследования – теоретически обосновать и эмпирически проверить модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения как ресурса преодоления кризиса идентичности в подростковом возрасте.

Объект исследования: процесс профессионального самоопределения подростков.

Предмет исследования: стратегии и модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения как ресурса преодоления кризиса идентичности.

Гипотеза исследования. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения будет способствовать преодолению кризиса идентичности у подростков, если:

– оно строится на основе системной диагностики как личностных проявлений кризиса (ролевая диффузия, неопределенность),

– так и профессиональных интересов и склонностей;

– в его структуру интегрированы развивающие стратегии, направленные на активизацию самопознания, расширение профессионального кругозора и обеспечение реальных профессиональных проб;

– оно предусматривает организацию рефлексивной деятельности, помогающей подростку осмыслить полученный опыт, сформировать целостный образ «Я» и обрести чувство личностной и профессиональной идентичности.

Задачи исследования:

– проанализировать теоретические подходы к пониманию кризиса идентичности и профессионального самоопределения в подростковом возрасте;

– выявить эмпирические особенности взаимосвязи кризиса идентичности и процесса профессионального выбора у современных подростков;

– разработать и апробировать модель педагогического сопровождения, направленную на использование ресурсов профессионального самоопределения для преодоления кризиса идентичности;

– определить психолого-педагогические условия эффективности предложенной модели.

Методология и методы исследования. Теоретическую основу исследования составили концепция кризиса идентичности Э. Эриксона, теория профессионального самоопределения Е.А. Климова, деятельностный подход к самоопределению Н.С. Пряжникова, работы М.Р. Гинзбург о личностном самоопределении, а также положения теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана о значении поддержки базовых психологических потребностей для личностного развития.

Эмпирическое исследование было проведено на базе общеобразовательных школ г. Краснодара. В нем приняли участие 25 учащихся 8–9 классов (14–16 лет). Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов:

– опросник кризисной идентичности (ОКИ);

– анкетирование для выявления уровня сформированности профессиональных планов и информированности о мире профессий;

– проективная методика «Незаконченные предложения» Сакса-Леви (модифицированный вариант) для качественного анализа эмоционального отношения к будущему и профессиональному выбору;

– наблюдение за учащимися в процессе профориентационных занятий;

– моделирование педагогической деятельности.

Анализ эмпирических данных позволил дифференцировать выборку на три группы, отражающие различный характер взаимосвязи кризиса идентичности и профессионального самоопределения: Группа с выраженным кризисом идентичности и низким уровнем самоопределения (36%). Для этих подростков характерны высокие показатели по шкале «ролевая диффузия», эмоциональная нестабильность, отсутствие четких профессиональных предпочтений. В высказываниях преобладали те-

мы страха и неопределенности («Я боюсь ошибиться с выбором», «Не знаю, чего хочу»). Подростки из группы с умеренно выраженным кризисом и ситуативным самоопределением (44%) демонстрировали поверхностные или неустойчивые профессиональные интересы, часто зависящие от внешнего влияния. Кризис проявлялся в сомнениях и поиске себя («Мне нравится и то, и другое, но я не уверен»). Учащиеся группы с позитивным разрешением кризиса и высоким уровнем самоопределения (20%) имели относительно четкие профессиональные планы, адекватно оценивали свои возможности, проявляли активность в поиске информации. Их высказывания отражали принятие ответственности за свой выбор.

Выявленные ресурсы успешного самоопределения (поддержка родителей и педагогов, участие в пробах, доступ к информации, навыки рефлексии) легли в основу разработанной модели педагогического сопровождения.

Предложенная модель педагогического сопровождения профессионального самоопределения как ресурса преодоления кризиса идентичности носит интегративный характер и включает три взаимосвязанных компонента, реализуемых последовательно и циклически.

1. Диагностический компонент направлен на выявление индивидуального профиля подростка: уровня сформированности идентичности (ролевая диффузия/достижение идентичности), спектра профессиональных интересов и склонностей, зон неопределенности и страхов (используется комплекс методов: стандартизированные опросники, глубинное интервью, наблюдение).

2. Развивающий компонент представляет собой систему активностей, сконструированных на основе данных диагностики. Ключевые стратегии: активизация самопознания (тренинги личностного роста, упражнения на рефлексии ценностей и способностей, формирование адекватной самооценки); расширение профессионального кругозора (интерактивные встречи с представителями профессий, экскурсии на предприятия, анализ современного рынка труда); организация профессиональных проб (проектная деятельность, мастер-классы, ролевые и деловые игры, позволяющие «примерить» профессиональные роли); развитие навыков принятия решений (обучение алгоритмам выбора, анализ «за и против», оценка рисков и последствий) [7], психологическая поддержка (создание условий для удовлетворения базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности, что согласно теории самодетерминации [3] является фундаментом для мотивированного и осознанного профессионального выбора).

3. Рефлексивный компонент направлен на закрепление изменений и формирование у подростка способности к самостоятельному управлению своим развитием. Включает: ведение «Дневника профессионального самоопределения», составление личного портфолио достижений, проведение индивидуальных консультаций по итогам проб, где акцент делается на осмыслении полученного опыта и его интеграции в образ «Я» [2].

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и позволило сделать следующие выводы. Тесная взаимосвязь между кризисом идентичности и профессиональным самоопределением в подростковом возрасте носит системный характер, проявляясь в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах личности. Осознанный профессиональный выбор, подкрепленный знаниями о себе и мире профессий, выступает структурирующим фактором, помогающим подростку преодолеть ролевую диффузию и обрести чувство идентичности. Разработанная модель педагогического сопровождения, интегрирующая диагностику, развитие и рефлексию, предоставляет конкретный инструментарий для превращения профессионального самоопределения из источника стресса в ресурс личностного преодоления кризиса. Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении влияния цифровой среды на формирование профессиональной идентичности, разработке онлайн-инструментов сопровождения, а также в исследовании долгосрочных эффектов применения предложенной модели.

#### Список литературы

1. Анциферов Е.Е. Личностные особенности и профессиональное самоопределение в подростковом возрасте / Е.Е. Анциферов // Вестник науки. – 2023. – №9(66) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-i-professionalnoe-samoopredelenie-v-podrostkovom-voznraste> (дата обращения: 12.11.2025).
2. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С. 43–52.
3. Деси Э.Л. «Что» и «почему» достижения цели: человеческие потребности и самоопределение поведения / Э.Л. Деси, Р.М. Райан // Психологическое исследование. – 2000. – Т. 11. №4. – С. 227–268.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для вузов / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2007. – 304 с. EDN QXQNUB
5. Кузьмин М.Ю. Динамика нормативного кризиса и собственно кризиса идентичности в подростковом возрасте / М.Ю. Кузьмин // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2017. – №1(41) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-normativnogo-krizisa-i-sobstvenno-krizisa-identichnosti-v-podrostkovom-voznraste> (дата обращения: 12.11.2025).
6. Летучева Л.А. Подростковый возраст: проблемы становления профессиональной идентичности / Л.А. Летучева, О.П. Черных // Инновационное развитие профессионального образования. – 2022. – №4(36) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/podrostkovyy-voznraste-problemy-stanovleniya-professionalnoy-identichnosti> (дата обращения: 12.11.2025).
7. Прыжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н.С. Прыжников. – М.: Академия, 2008. – 320 с. EDN QXVVLH
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Флинта, 2006. – 352 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Аннотация:** в статье представлен теоретический обзор психологических особенностей детско-родительских отношений в юношеском возрасте. На основе классических и современных парадигм анализируются основные процессы становления автономии, трансформации привязанности, коммуникативные стратегии и конфликтные взаимодействия. Выделены ключевые факторы, влияющие на психологическое благополучие подростков, а также даны практические рекомендации.

**Ключевые слова:** юношеский возраст, детско-родительские отношения, модели поведения родителей, стиль воспитания, эмоциональная привязанность.

Юношеский возраст характеризуется интенсивными биопсихосоциальными изменениями и перестройкой семейных отношений. Переход к автономии часто сопровождается трансформацией модели взаимодействия с родителями, что оказывает значимое влияние на развитие идентичности, эмоциональной регуляции и социальной адаптации. Целью статьи является синтез теоретических представлений о механизмах и функциях детско-родительских отношений в этот период. Детско-родительские отношения оказывают глубокое и определяющее влияние на формирование личности подростка и его последующее взаимодействие с миром, включая выбор ролей в межличностных отношениях. Стиль воспитания, эмоциональная атмосфера в семье, модели поведения родителей формируют представление о себе, о других людях и о том, как строить отношения.

Теоретическая база включает теорию привязанности, психосоциальную концепцию развития идентичности, семейно-системные подходы и современные социально-культурные модели. Теория привязанности подчёркивает сохранение базовой эмоциональной безопасности, даже при росте самостоятельности, семейно-системный подход акцентирует перераспределение границ и ролей, теории идентичности объясняют поисковую активность подростка как двигатель конфликтных и диалоговых процессов во взаимоотношениях с родителями. Ключевые изменения включают когнитивное развитие, эмоциональную лабильность и повышенную потребность в самостоятельности. Взаимодействие с родителями смещается от зависимости к диалогу об автономии: подростки требуют признания личных границ и прав на самоопределение, тогда как родители испытывают тревогу относительно безопасности и утраты контроля.

А.Я. Варга и В.В. Столин придерживаются определению детско-родительских отношений в качестве системы разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребенка, его поступков [3]. По мнению О.А. Карабанова, детско-родительские отношения являются системой межличностных установок, ориентаций, ожиданий в вертикальном направлении по возрастной лестнице: снизу вверх (диада «ребенок – родители») и сверху вниз (диада «родители – ребенок»), определяемых совместной деятельностью и общением между членами семейной группы [4].

Отношения состоят из компонентов привязанности, коммуникации, контроля и поддержки. Оптимальная динамика предполагает «прикреплённую автономию»: эмоциональную близость при уважении независимости. Родительские стили продолжают оказывать влияние, модифицируясь под влиянием возрастных задач подростка. Родительские стили – устойчивые сочетания поведения, установок и эмоциональных реакций родителей, описываемые через две оси – требовательность и отзывчивость. В классической типологии выделяют четыре основных стиля: авторитарный, авторитетный, попустительский и небрежный. Эти стили не теряют своего влияния в юношеском возрасте, однако в условиях возрастающей потребности подростка в автономии, изменяющейся социальной роли и новых контекстуальных вызовов они претерпевают существенные модификации, меняют механизмы воздействия и по-разному соотносятся с исходами развития [6].

Авторитарный стиль, для которого характерны высокие требования и низкая отзывчивость, в раннем детстве выражается в чёткости правил и жёстком контроле. В юности прямые формы контроля утрачивают эффективность: подросток способен скрывать поведение, искать обходные пути и формировать параллельные структуры общения. Родители, не готовые к диалогу, часто переходят к более тонким, но вредоносным формам воздействия – психологическому контролю, выражающемуся в манипуляциях вины, оценочных суждениях и ограничении эмоциональной автономии. Такой сдвиг усиливает конфликтность, подрывает доверие и способствует внутренней изоляции подростка. Однако контекст важен: в некоторых культурах высокие требования компенсируются семейной сплочённостью и объяснениями, что может смягчать негативные последствия авторитарности. Практически это означает необходимость трансформации родительского контроля в рациональное

объяснение правил и включение подростка в их обсуждение, что сохраняет границы, уменьшая при этом психологическое давление.

Авторитетный стиль сочетает высокий уровень требований с высоким уровнем отзывчивости и является наиболее адаптивным в переходном периоде. В юности он, как правило, естественно модифицируется в сторону партнёрства: родители уменьшают директивность, переходя к совместному принятию решений, обсуждению последствий и поддержке самостоятельных инициатив. Такой стиль способствует формированию саморегуляции, зрелой идентичности и устойчивой эмоциональной связанности с родителями. Сохраняется структура правил, но меняются способы их введения – акцент на аргументации, уважении к мнению подростка и поддержке его автономии. Для практики это означает развитие навыков активного слушания у родителей, умение балансировать между поддержкой и ожиданиями, а также поощрение ответственности подростка за собственные решения.

Попустительский стиль, характеризующийся высокой отзывчивостью и низкой требовательностью, в детстве воспринимается как тёплая, принимающая среда, но в юности его недостатки становятся более очевидными. По мере усложнения социальных задач и увеличения доступности рискованных практик отсутствие последовательных границ приводит к проблемам с самодисциплиной, низкой мотивацией и повышенной уязвимостью к негативному влиянию сверстников. Родители, избегающие конфликтов и уступающие требованиям подростка, нередко объясняют это стремлением сохранить близость, однако такая стратегия часто оборачивается тем, что подросток получает эмоциональную поддержку без структурного сопровождения взросления. В этом контексте важна задача введения последовательных, объясняемых правил и развития навыков самоконтроля у подростка при сохранении тёплого, принимающего отношения.

Небрежный стиль включает сочетание низкой требовательности и низкой отзывчивости – в юношеском возрасте особенно опасен, поскольку подросток уже обладает ресурсами для частичной эмансипации, но лишён адекватной эмоциональной и практической поддержки. В таких семьях необходима внешняя помощь: восстановление базового уровня заботы, привлечение социальных служб и психотерапевтическая работа с родителями для формирования минимально последовательных, безопасных структур воспитания.

Механизмы, через которые стили меняют своё влияние в юношеском периоде, связаны с динамикой автономии и связью, качеством коммуникации и контекстуальными модераторами. По мере усиления потребности подростка в самоуправлении эффективными становятся стратегии, которые переводят внешний контроль во внутренний, а не усиливают внешнее давление. Отзывчивость и эмпатическая коммуникация смягчают потенциально негативные эффекты контроля, в то время как психологический контроль и игнорирование усугубляют их [3]. Гендер, темперамент ребёнка, социально-экономический статус, культурные ожидания и цифровая среда модифицируют силу и направление влияния стилей: например, в семьях с ограниченными ресурсами авторитарные практики могут сосуществовать с дефицитом поддержки, усиливая риски; цифровые технологии предоставляют новые инструменты надзора и конфликта, требующие адаптации родительских подходов.

В практической работе с подростками и их семьями ключевыми являются три взаимосвязанных направления: развитие конструктивной семейной коммуникации, обучение родителей стратегиям поддержки автономии без потери границ и системное внедрение программ профилактики конфликтов и цифровой грамотности; все вмешательства должны строиться с учётом семейного контекста и межпоколенческих ожиданий. Развитие коммуникации начинается с отработки базовых навыков у обеих сторон: активного слушания (умения отражать и перефразировать чувства и мысли собеседника), «я-сообщений» (описание своих переживаний без обвинений), чёткого выражения ожиданий и просьб, а также навыка конструктивной обратной связи [6]. Практические упражнения включают совместные тренинги, семейные переговоры под модерацией специалиста, регулярные «семейные собрания», на которых обсуждаются текущие проблемы и принимаются решения, и «правило паузы» для снижения эскалации конфликтов. Важно прививать умение распознавать «триггеры» и ранние признаки эскалации (повышение тона, обобщения, угрозы), а также освоить техники честного признания эмоций, предложения временного перерыва и возвращения к обсуждению в спокойном режиме.

Переходный характер детско-родительских отношений в юношеском возрасте требует баланса между автономией и привязанностью. Качество этой трансформации определяет психологическое благополучие подростка и его подготовленность к взрослой жизни, системный, контекстуально чувствительный подход в исследованиях и практике является перспективным направлением.

#### *Список литературы*

1. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей / Д. Боулби; пер. с англ. В.В. Старовойтова. – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2004. – 232 с. EDN QXILLP
2. Колесов С.Г. Теория Э. Эриксона основных стадий жизненного пути личности и формирование законопослушного поведения / С.Г. Колесов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. – №4. EDN NNFMLD
3. Варга А.Я. Структура и типы родительских отношений / А.Я. Варга. – М.: Владос, 2007. – 358 с.
4. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2005. EDN QXLPKJ
5. Выготский Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Изд-во МГУ, 2008. – Т. 4. – 515 с.
6. Гарбузов В.И. От младенца до подростка / В.И. Гарбузов. – М.: Проспект, 2006. – 196 с.

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕЖИВАНИЯ АДАПТАЦИОННОГО КРИЗИСА

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос основных подходов к изучению адаптационного кризиса на этапе профессионального становления и теоретические основания поддержки студентов. Особенности психолого-педагогической поддержки студентов в условиях адаптационного кризиса автор понимает как комплексную стратегию с учётом научно-методического, психологического и социально-общественного аспектов. Представленные результаты диагностики социально-психологической адаптации испытуемых на констатирующем этапе показали, что большинство студентов (68%) подвержены переживаниям адаптационного кризиса. Это подтверждает актуальность организации им психолого-педагогической поддержки.

**Ключевые слова:** студенты, адаптационный кризис, переживания, тревожность, образовательная среда, учебно-профессиональная деятельность, личностные ресурсы, индивидуальные особенности, стратегии преодоления кризиса, профессиональное самоопределение.

Происходящие социально-экономические и общественно-политические изменения в обществе усиливают внимание к проблемам профессионального становления молодёжи как естественной для них потребности в социальной адаптации, будущем трудоустройстве. Особую роль при учёте этих обстоятельств имеет изучение факторов и условий, влияющих на развитие адаптационного кризиса к образовательной среде именно студенческой молодёжи. Переживание обучающимися адаптационного кризиса определяется прежде всего отношением к учебной деятельности и влияет на формирование профессиональной мотивации. Актуальность предлагаемой для обсуждения темы лежит в проекции противоречий между современными идеями и концепциями в системе высшего образования, что определяет его содержание, и стандартизированный подход в методиках и технологиях подготовки к профессиональной деятельности будущих педагогов. Анализ научной литературы, дискуссии на специальных форумах, посвящённых изучению проблемы профессионализации молодёжи подтверждают необходимость разрабатывать и реализовывать современные программы по сопровождению студентов, будущих педагогов в кризисный период их самоопределения. Соглашаясь с автором А.С. Авдеевко, подтверждаем, что в условиях переживания студентом кризиса необходимо оказывать им профессиональную психолого-педагогическую поддержку [2]. Исходя из этого предполагаем, что одной из основных задач по оказанию помощи студентам является выявление профессионально-личностных ресурсов в преодолении кризисов профессиональных ожиданий.

Ряд таких авторов как М.Р. Гинзбург, И.С. Кон, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников и др. считают, что профессиональное самоопределение связано с личностным [6]. Следовательно, особенности самоопределения в профессии и динамика кризисов сопряжено с изучением личностного ресурса студента, который необходимо распознать уже на начальном этапе обучения.

Обращаясь к проблеме кризисов профессионального самоопределения, сошлёмся на известное отношение к нему Л.С. Выготского, который соотносил кризис с понятием «развитие личности», переживанием как основой формирования сознания не только на этапе возрастного становления, но и профессионализации. Известные работы В.В. Столина, посвящённые изучению самосознания, позволяют нам рассматривать кризис в развитии таких вариантов: как способствующий и активизирующий личностное развитие или вариант разочарования, потери интереса и сил, опустошение, истощение [7]. Исходя из этого позволим предположить, что способность студента, например, распознать динамику кризиса и научиться управлять им может быть лучшим шансом в его личностном и профессиональном развитии.

Соглашаясь с автором Л.Ф. Мирзояновой будем исходить из понимания кризисного состояния как переживание личностью сложной жизненной ситуации, которое проявляется в эмоционально-поведенческой форме реагирования [6, с. 3]. Учёный В.И. Слободчиков в исследовании, посвящённом динамике развития кризисов, отмечает их разную напряжённость [7]. Например, для первых-вторых курсов обучения в вузе фактором, вызывающим напряжение и трудности, является смена социальной ситуации, адаптация в коллективе, общение с педагогами, оценивание и сравнение себя с другими, а также новая учебно-профессиональная деятельность. Авторы исследования об особенностях кризиса профессионального развития Л.А. Лазаренко, А.Д. Сафронова, Н.Л. Оганесова по опыту педагогического наблюдения, анализу работ, посвящённых изучению кризиса студентов в адаптационный период пишут о таких факторах, как тревожность и субъективная настороженность при освоении нового вида деятельности, недооценка своих личностных качеств или, наоборот, завышенная самооценка, которая при первых неудачах приводит к фрустрационным состояниям [5, с. 2]. В работе

авторов В.Б. Веретенниковой, О.Ф. Шиховой речь идёт о мотивации студентов в учебной деятельности как одному из факторов, влияющих на динамику адаптационного процесса [3].

Автор работы Д.О. Горшков о влиянии стресса на процесс адаптации студентов относит этот период профессионального становления личности к самостоятельному нормативному кризису [4, с. 5]. Студент, испытывающий переживания такого рода, нуждается в психолого-педагогической поддержке как со стороны значимых близких, так и педагогов вуза. Для студента как будущего педагога, по утверждению Г.Ю. Авдиенко, трудность заключается в способности к умению распознавать свои личностные ресурсы, используя энергию кризиса в конструктивном аспекте [1, с. 3].

Исходя из изложенного, совершенно очевидным является вопрос о создании условий в развивающей образовательной среде вуза для оказания педагогической поддержки первокурсникам. Считаем, что особенности этой работы состоят в планировании комплексного сопровождения стратегий поддержки. В качестве стратегий предлагаем учитывать научно-методическую, психологическую и социально-общественную.

Научно-методическая состоит в организации специальных семинаров с педагогами и кураторами студенческих групп по упреждению и профилактике кризисных переживаний студентами-первокурсниками, составление памяток и рекомендаций, обмен педагогическим опытом наблюдений, внимание к индивидуальным особенностям обучающихся, учет гендерных и возрастных характеристик.

Психологическая стратегия может быть представлена в форме тренингов и диагностических семинаров для первокурсников, встреч и обсуждений экранных и литературных персонажей – педагогов, составление своих психологических портретов «Я- педагог», развитие рефлексивных умений.

Социально-общественная стратегия предполагает вовлечение студентов в различные виды общественно-значимой деятельности. Этот репертуар достаточно широк: от предложений к участию в студенческой вузовской внеаудиторной программе мероприятий до городских и региональных программ, имеющих социально важное значение. Такое участие позволит будущим педагогам пройти первичную «пробу» на профессионально-важные личностные качества.

Практической частью нашей работы является представление фрагмента исследования в его констатирующей части по изучению особенностей выраженности адаптационного кризиса у первокурсников КубГУ факультета педагогики, психологии и коммуникативистики. Испытуемые – студенты 1 курса 38 человек психолого-педагогического направления подготовки. Эмпирическими методами исследования являлись биографическая анкета (В.Г. Норикадзе), метод контент-анализа, методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд).

О выраженности адаптационного кризиса свидетельствуют такие данные, полученные в результате обработки диагностического материала. Анализ материалов анкетирования по определению особенностей адаптации первокурсников к образовательной среде вуза показал, что 68% испытуемых заявляют о страхе и переживаниях по поводу объёма учебных дисциплин и 72% о переживаниях во взаимоотношениях с педагогами; 78% выражают осознание своей неуспешности в решении учебных задач и отсюда неудовлетворённость выбором направления профессиональной подготовки; 58% испытуемых имеют весьма романтическое представление о себе как субъекте будущей профессиональной деятельности. Интегральные результаты диагностики социально-психологической адаптации испытуемых (в %) выявили такую картину: самопринятие демонстрировали 76%, принятие других – 63%, адаптация – 54%, комфортность эмоциональная – 48%. Высокие показатели самопринятия могут быть демонстративными, например, как завышенная самооценка и характеризовать внутрилличностный конфликт, что является симптомом кризиса.

Обобщая первоначальные результаты диагностических замеров, отметим, что испытуемые переживают адаптационный кризис в своем большинстве: 68%; средне выраженные переживания испытывают 32% первокурсников.

Профилактика адаптационного кризиса студентов предполагает создание специальной психолого-педагогической программы поддержки. Сопровождение обучающихся осуществляется с учетом комплексного подхода названных ранее стратегий поддержки. Конструктивное преодоление кризиса студентами предполагает принятие реальной ситуации, её анализ, способность к рефлексии собственных ожиданий, адекватное самопринятие, умение поэтапно решать поставленные цели, делать различие между основными, главными и второстепенными задачами. Считаем, что в условиях развивающей образовательной среды вуза особенности психолого-педагогической поддержки с целью профилактики адаптационного кризиса должны быть ориентированы на сближение эталона педагога-психолога, формируемого в учебном процессе, и востребованных специалистов этой направленности в реальной жизни.

Таким образом, проведённое нами исследование подтвердило проблематичность развития кризисных переживаний студентов и необходимость психолого-педагогического сопровождения на этапе профессионализации будущих педагогов.

#### *Список литературы*

1. Авдиенко Г.Ю. Влияние мероприятий психологической помощи студентам в начальный период обучения на успешность адаптации к образовательной среде вуза / Г.Ю. Авдиенко // Вестник психотерапии. – 2007. – №24. EDN LAIOZV
2. Авдеенко А.С. Психологическая адаптация студентов вуза / А.С. Авдеенко // Вестник СМУС74. – 2016. – Т. 4. №2(13). – С. 4-8. EDN WBWSDD

3. Веретенникова В.Б. О мотивации студентов – будущих педагогов к педагогической деятельности / В.Б. Веретенникова, О.Ф. Шихова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – №2. – С. 72 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42918287> (дата обращения: 04.09.2025). DOI 10.17513/spno.29737. EDN ARCJNV
4. Горшков Д.О. Динамика повседневного стресса и его проявления у студентов на разных этапах обучения / Д.О. Горшков // Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты. – 2020. – С. 102–104.
5. Лазаренко Л.А. Особенности профессионального кризиса и построение личной профессиональной перспективы у студентов КубГУ / Л.А. Лазаренко, А.Д. Сафронова, Н.Л. Оганесова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №84-4. – С. 434–437. EDN CSION
6. Мирзаянова Л.Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения) / Л.Ф. Мирзаянова; под науч. ред. Т.М. Савельевой. – Минск: Беларуская навука, 2013. – 271 с.
7. Слободчиков В.И. Типология антропологических кризисов в образовании и развитии / В.И. Слободчиков, Л.Ф. Мирзаянова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №9. – С. 26–32. EDN OJLXJX
8. Чикина Т.Е. Учебно-профессиональная адаптация первокурсников / Т.Е. Чикина // Высшее образование в России. – 2020. – №12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-professionalnaya-adaptatsiya-pervokursnikov> (дата обращения: 04.09.2025).

*Лакреева Анна Владимировна*  
старший преподаватель  
*Симон Софья Руслановна*  
студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНО-ПАЗИТАРНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МОЛОДЕЖИ И СПОСОБЫ ЕЕ РЕШЕНИЯ

***Аннотация:** в статье рассмотрены проблемы психолого-педагогической диагностики социально-паразитарного поведения, как формы девиантного поведения у молодежи. Проведен анализ существующего диагностического инструментария, определены структурные компоненты и показатели социально-паразитарного поведения, которые легли в основу проектирования психолого-педагогического инструментария оценки склонности к социально-паразитарному поведению.*

***Ключевые слова:** социально-паразитарное поведение, психолого-педагогическая диагностика, девиантное поведение, диагностический инструментарий, профилактика.*

Актуальность исследования феномена социально-паразитарного поведения в молодежной среде обусловлена комплексом вызовов, порождаемых процессами глобализации и стремительным развитием информационных технологий. Эти факторы способствуют росту потребительских установок, где доминирующую роль играют материальные ценности. Устойчивая ориентация молодого поколения на достижение материального благополучия и высокого социального статуса любыми средствами зачастую вступает в противоречие с общественными нормами, способствуя распространению социального паразитизма. Данный феномен, понимаемый как жизнедеятельность за счет других, выражается в антиобщественных моделях поведения и поиске незаконных способов получения дохода, что создает прямую угрозу социальной стабильности государства [12].

Эмпирические данные подтверждают серьезность и масштабность данной проблемы. Исследование И.А. Каировой, М.В. Кошман и Н.Н. Тимохиной, проведенное в 2023 г. и направленное на выявление индивидуально-психологических особенностей молодежи, подверженной влиянию блогеров, показало, что 63% респондентов в возрасте 14–18 лет испытывают значительное влияние блогеров, которое трансформирует их взгляды на труд и социальные обязательства. Более того, 37% опрошенных уверены, что контент в социальных сетях пропагандирует успех без приложения значительных усилий, тем самым косвенно поддерживая установки, ассоциирующиеся с социальным паразитизмом [3].

Особую актуальность проблеме придает эволюция и многообразие форм социального паразитизма – от исторически укорененных (бродяжничество, попрошайничество, мошенничество) до современных, латентных видов, маскирующихся под легитимную деятельность в цифровой среде, таких как иждивенческий видеоблогинг или кибер-попрошайничество. По мнению Н.С. Волостнова, это создает прямую угрозу социальной стабильности, подрывая традиционные ценности труда и ответственности в современном российском обществе [1].

На данный момент ключевой проблемой становится недостаточная разработанность мер профилактики рисков социально-паразитарного поведения именно в молодежной среде, где эти установки формируются и закрепляются как устойчивые деструктивные практики.

Особую важность в решении этой проблемы приобретает ранняя диагностика в школе. Ее своевременное проведение способствует выявлению групп риска, первичных признаков развития соци-

ально-паразитарного поведения и организации своевременной целенаправленной коррекционно-воспитательной работы в образовательной организации. Именно воспитательная среда современной школы может служить фундаментом для превенции и коррекции искаженных ценностных ориентаций и внедрения конструктивных жизненных стратегий, основанных на принципах труда, ответственности и социальной взаимопомощи.

Целью исследования является анализ современных проблем диагностики социально-паразитарного поведения среди молодежи и обоснование комплексного подхода к его профилактике в образовательной среде.

Социально-паразитарное поведение как комплексный феномен имеет исторические предпосылки и продолжает эволюционировать в современных условиях. В России восприятие попрошайничества трансформировалось от религиозной добродетели в IX веке до этапов государственного регулирования (с Ивана Грозного и Петра I) и последующей криминализации в советский период [8].

П.Г. Никитенко определяет социальный паразитизм как антиобщественный стиль жизни, характеризующийся извлечением доходов без труда, уклонением от общественно полезной деятельности, примитивизмом интересов и аморальностью. П.И. Юнацкевич подчеркивает его прямую связь с преступностью, дезадаптацией личности и социальной деградацией [4].

Волостнов Н.С. акцентирует системные негативные последствия социального паразитизма: снижение уровня и качества жизни населения, опасное социальное расслоение, увеличение налогового бремени, рост теневой экономики, социальную напряженность и ухудшение международных экономических позиций страны [1].

К традиционным формам социального паразитизма относятся бродяжничество как систематическое перемещение без постоянного места жительства с существованием за счет нетрудовых доходов, и попрошайничество как систематическое выпрашивание материальных ценностей [5]. В цифровую эпоху появляются новые, латентные формы паразитизма. В.Л. Чубарев и В.И. Женунтий проводят аналогию между традиционным попрошайничеством и деятельностью видеоблогеров, культивирующих установку на получение денежных средств от других добровольно без создания общественно значимого продукта [11].

Классификация Р.А. Зобова и В.Н. Келасьева включает как экономические формы (мошенничество, воровство, коррупция), так и социально-деструктивные (клевета, вандализм, терроризм). Теньчов Э.С. дополняет типологию организованными формами паразитизма, проституцией и иждивенчеством [10].

По данным П.Д. Павленко и М.Я. Рудневой на развитие социально-паразитарного поведения у молодежи, влияют экономические (несбалансированность экономики, социальное отчуждение), социально-педагогические (деформации духовной сферы, недостатки трудового воспитания) и личностные факторы (аддикции, психологическая готовность к жизни без труда) [5].

Феномен социально-паразитарного поведения представляет собой сложную, многомерную проблему, содержащую психологические, социальные и экономические факторы. Проведенный анализ современных методик, направленных на диагностику девиантных проявлений в поведении, показал отсутствие единого, стандартизированного инструмента, комплексно оценивающего склонность к социально-паразитарному поведению в молодежной среде. Существующие опросники затрагивают лишь отдельные аспекты этого феномена.

Проанализировав имеющийся диагностический инструментарий, условно можно выделить следующие группы методик, которые косвенно показывают предрасположенность личности к социально-паразитарному поведению:

- методики, направленные на изучение ценностно-мотивационной сферы личности, указывают на предикторы развития паразитизма, такие как: готовность идти на риск ради быстрой выгоды, нарушать социальные нормы, ориентация на поиск путей получения удовольствия. К таким методикам можно отнести опросник «Показатели склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел), методика диагностики степени готовности к риску (А.М. Шуберт);

- методики, диагностирующие личностные черты и установки, косвенно способны подтверждать предрасположенность личности к социально-паразитарному поведению. К таким чертам можно отнести безответственность, импульсивность, необязательность, выраженный экстернальный локус контроля и другие. В изучении данных показателей помогают многофакторный личностный опросник FPI (адаптированный вариант 16-факторного опросника Кеттелла), методика «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев), опросник диагностики интернальности-экстернальности Дж. Роттера;

- методики, направленные на выявление конкретных поведенческих паттернов, например, «Диагностика склонности к манипулятивному поведению» (по Т. Банта).

Также, особое внимание следует уделить методикам, позволяющим понять механизмы формирования изучаемого нами деструктивного поведения и способы его проявления.

1. Активизирующий опросник «За и против 1» Н.С. Пряжников позволяет выявить склонность к девиантным профессиональным предпочтениям, в том числе к бродяжничеству и попрошайничеству [7].

2. Методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций



3. С.С. Бубновой направлена на изучение иерархии ценностей личности. Низкие показатели значимости труда и самостоятельности, могут интерпретироваться как склонность к социально-паразитарному поведению [2].

4. Методика диагностики социально-психологических установок личности О.Ф. Потемкиной выявляет доминирующие мотивы (альтруизм/эгоизм, процесс/результат), что важно для понимания мотивационной основы паразитизма [6].

5. Методика диагностики стиля жизни В.А. Руженковой и В.В. Руженкова позволяет оперативно оценить деформации в повседневной жизни респондентов: ориентацию их на гедонизм, вещизм, гламур и др., выявить патологический тип стиля жизни (выученная беспомощность, маргинальность) [9].

Таким образом, проведенный нами анализ позволяет констатировать отсутствие комплексного подхода в диагностике социально-паразитарного поведения молодежи. Существующий инструментарий направлен на изучение только отдельных аспектов данного феномена. Также, остро стоит проблема доказательности применения данных методик в оценке рисков формирования социального паразитизма у молодежи. Большинство методик не напрямую, косвенно могут свидетельствовать о деструктивной направленности личности. Существующий арсенал методик в большей степени ориентирован на диагностику традиционных форм паразитизма и не учитывает специфику цифровой среды.

Таким образом, для выявления склонности к социально-паразитарному поведению у молодежи необходима разработка специализированного диагностического инструмента, предназначенного для комплексного изучения данного феномена, основанная на теоретически обоснованных и проверенных эмпирически представлениях. В связи с выявленными пробелами, следующей задачей нашего исследования стало проектирование основ для создания такого специализированного диагностического инструмента.

Основанием проектирования методики изучения склонности к социально-паразитарному поведению послужили теоретические положения о ключевых атрибутах и масштабах проявления социально-паразитарного поведения [13], модель факторов его развития в молодежной среде (экономические, социально-педагогические и личностные) [5], что позволило выделить структурные компоненты социально-паразитарного поведения: мотивационно-ценностный, поведенческий и личностный (психологический) и осуществить переход от теоретического понимания феномена к эмпирическому.

Таблица 1

Структурные компоненты социально-паразитарного поведения

Компонент	Ключевые параметры и признаки
I. Мотивационно-ценностный	Приоритет материальных ценностей над духовными; искаженное понимание социальной справедливости; формирование потребительского мировоззрения; отсутствие ценности труда
II. Поведенческий	Стойкое нежелание трудиться; уклонение от учебы и обязанностей; привычка к получению благ без усилий («на халяву»); отказ от участия в общественно полезном труде
III. Личностный (психологический)	Сформированная иждивенческая установка; эгоцентрическая позиция; отсутствие мотивации к саморазвитию; неспособность к эмпатии

Выделенные компоненты и признаки, могут лечь в дальнейшем в основу составления и апробации авторской анкеты, направленной на оценку выраженности склонности к социально-паразитарному поведению.

Таким образом, осуществленный теоретический анализ современных методов психолого-педагогической диагностики свидетельствует о недостаточности специализированного диагностического инструментария, направленного на выявление склонности к социально-паразитарному поведению в молодежной среде. Существующие опросники затрагивают лишь отдельные аспекты этого комплексного феномена, не позволяя осуществить его комплексную оценку. В современной образовательной системе отсутствует универсальный инструмент раннего выявления и оценки рисков развития данной формы девиантного поведения, а значит и своевременные меры предупреждения. Представленная теоретическая модель видится нам перспективной в контексте дальнейшей разработки комплексного изучения рисков формирования социально-паразитарного поведения у молодежи, как основы построения системы профилактики в образовательной системе.

**Список литературы**

1. Волостнов Н.С. Социальный паразитизм как угроза национальной безопасности России / Н.С. Волостнов // Экономическая безопасность России: проблемы и перспективы: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Нижний Новгород, 25–27 мая 2016 г.). – Н. Новгород: Нижегородский государственный технический университет им. П. Е. Алексеева, 2016. – С. 190–192. EDN XBNIDB  
 2. Зобов Р.А. Социальное здоровье и социализация человека / Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев; под ред. В.Н. Келасьева. – СПб.: Химиздат, 2020. – С. 66.

3. Каирова И.А. Исследование отношений молодёжной аудитории к блогерам и контенту в социальных медиа / И.А. Каирова, М.В. Кошман, Н.Н. Тимохин // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. – 2023. – №5. – С. 27–37 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-otnosheniya-molodezhnoy-auditorii-k-bloggeram-i-kontentu-v-sotsialnykh-media> (дата обращения: 22.11.2025). DOI 10.23947/2658-7165-2023-6-5-27-37. EDN CWXXWM

4. Никитенко П.Г. Профилактика социального паразитизма / П.Г. Никитенко, В.А. Чигирёв, П.И. Юнацкевич // Серия книг: нравственный ноосферный путь человечества. – Минск, 2018. – С. 109–112.

5. Павленок П.Д. Социальная работа с лицами и группами девиантного поведения / П.Д. Павленок, М.Я. Руднева. – М.: Инфра-М, 2020. – С. 33–34.

6. Потемкин О.Ф. Методы диагностики социально-психологических установок личности / О.Ф. Потемкин // Методы психологической диагностики. Вып. 1. – М.: ИП РАН, 1993.

7. Пряжников Н.С. Профорентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники / Н.С. Пряжников. – М.: Вако, 2008. EDN QVVKYH

8. Романова Л.И. Социальный паразитизм как тормоз общественного прогресса / Л.И. Романова // Современные проблемы уголовного права и криминологии. – Владивосток, 2021. – С. 71–84.

9. Руженков В.А. Методика диагностики стиля жизни: методические рекомендации / В.А. Руженков, В.В. Руженкова. – Белгород: Эпицентр, 2017. EDN YSOBPR

10. Теньцов Э.С. Посвятательства на социалистическую собственность как опасное проявление социального паразитизма и уголовно-правовые средства борьбы с ними / Э.С. Теньцов // Уголовно-правовые и криминологические аспекты борьбы с проявлениями социального паразитизма. – Иваново, 2017. – С. 62–69.

11. Чубарев В.Л. Особенности личности туеядца / В.Л. Чубарев, В.И. Женунтий. – М.: Изд-во ВНИИ МВД России, 2022. – С. 39–41.

12. Южакова И.О. Социальный паразитизм как форма девиантного поведения / И.О. Южакова // Интеграция мировой науки в условиях кризиса: теоретические подходы и практические результаты: материалы XVIII Всерос. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Ч. 1 (Ростов-на-Дону, 28 марта 2019 г.). – Ростов н/Д.: Южный университет (ИУБиП), 2019. – С. 152–155. EDN PERJWX

13. Якунин В.И. Постиндустриализм. Опыт критического анализа / В.И. Якунин. – М.: Научный эксперт, 2022. – С. 288.

*Мезенцева Валерия Алексеевна*

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

*Садовникова Оксана Владимировна*

учитель

МАОУ МО г. Краснодар «Гимназия №82»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151902

## ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ В ПОСТПАНДЕМИЙНОМ ГИБРИДНОМ ОБУЧЕНИИ: ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФАКТОРОВ РЕЗИЛИЕНСА

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема эмоционального выгорания педагогов в условиях перехода к гибридному обучению после пандемии COVID-19. На основе эмпирического исследования (опрос 85 учителей общеобразовательных школ Краснодарского края) анализируются факторы резилиенса как буфера против выгорания. Выявлено, что высокий уровень социальной и эмоциональной поддержки снижает риск эмоционального выгорания на 35%. Рассмотрены гендерные и возрастные различия. Предложены практические рекомендации по психологическому сопровождению педагогов в школах.

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, резилиенс, гибридное обучение, постпандемийный период, педагоги, психологическая поддержка, цифровая перегрузка.

Актуальность исследования обусловлена резким ростом эмоционального выгорания среди педагогов в условиях постпандемийного перехода к гибридному формату обучения. По данным Всемирной организации здравоохранения 2024 года, эмоциональное выгорание включено в МКБ-11 как профессиональный феномен, характеризующийся эмоциональным истощением, деперсонализацией и снижением профессиональной эффективности [1]. В России в 2024–2025 гг. более 50% учителей сообщают о симптомах выгорания, что значительно превышает допандемийные показатели.

Гибридное обучение усилило цифровую и эмоциональную нагрузку педагогов: одновременная работа в очном и дистанционном форматах, технические сбои, снижение живого контакта с учениками. В этих условиях резилиенс выступает важным защитным фактором, позволяющим сохранять психологическое благополучие и профессиональную идентичность.

Резилиенс – психологическая устойчивость, способность «отскакивать» после стрессовых событий, сохранять работоспособность и позитивное отношение к себе и профессии даже в условиях хронической перегрузки, неопределённости и эмоционального выгорания.

Цель исследования – выявить, какие компоненты психологической устойчивости наиболее эффективно снижают уровень эмоционального выгорания педагогов в гибридной образовательной среде.

Эмпирическое исследование проведено в апреле-июне 2025 года на базе пяти общеобразовательных школ Краснодарского края. Выборка – 85 педагогов (68 женщин, 17 мужчин; возраст 28–55 лет,  $M = 41,2 \pm 7,8$  года; стаж 5–25 лет,  $M = 14,6 \pm 6,3$  года).

Использовались:

- 1) Maslach Burnout Inventory (MBI) в русской адаптации Н.Е. Водопьяновой (2010);
- 2) Connor-Davidson Resilience Scale (RS-14) в адаптации Е.Т. Соколовой (2018);
- 3) полуструктурированные интервью ( $n = 20$ ).

В результате исследования было выявлено что у 62% педагогов демонстрируют умеренный и высокий уровень выгорания (MBI:  $M = 45,6 \pm 12,3$ ). Наиболее выражено эмоциональное истощение (65% – высокий уровень). Средний показатель резилиенса –  $62,8 \pm 14,2$  балла. Выявлена сильная отрицательная корреляция между резилиенсом и выгоранием ( $r = -0,58$ ;  $p < 0,01$ ).

Множественная линейная регрессия показала три значимых предиктора снижения выгорания:

- 1) социальная поддержка коллег ( $\beta = 0,42$ ;  $p < 0,001$ );
- 2) доступ к онлайн-ресурсам релаксации и mindfulness-приложениям ( $\beta = 0,31$ ;  $p < 0,01$ );
- 3) регулярные супервизии и психологическое сопровождение ( $\beta = 0,28$ ;  $p < 0,05$ ).

Женщины демонстрируют более высокий уровень эмоционального истощения ( $t = 2,14$ ;  $p < 0,05$ ), однако обладают более развитой сетью социальной поддержки. Качественный анализ интервью подтвердил ключевые темы: ощущение изоляции в гибридном формате, спасательная роль неформальных чатов коллег, запрос на цифровой детокс.

Полученные результаты согласуются с отечественными и зарубежными исследованиями постпандемийного периода [2; 4; 7], однако впервые в российском контексте показана количественная доля вклада социальной поддержки в снижении выгорания именно в гибридной среде.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что в условиях постпандемийного гибридного обучения эмоциональное выгорание педагогов носит системный характер. Резилиенс выступает значимым защитным фактором, а наиболее сильными буферами выгорания являются социальная поддержка коллег, доступ к ресурсам релаксации и регулярные супервизии – вместе они снижают уровень выгорания до 35%. Целенаправленное развитие этих компонентов резилиенса через создание эмоционально безопасной среды в школе позволяет существенно снизить риск профессиональное выгорание и сохранить психологическое благополучие педагогов.

Практические рекомендации для профилактики эмоционального выгорания и укрепления резилиенса педагогов в условиях гибридного обучения рекомендуются: 1) внедрить ежесемейные «психологические хабы» – 30–40-минутные встречи без строгой повестки, где учителя могут свободно делиться переживаниями и получать эмоциональную поддержку; 2) организовать регулярные дни цифрового детокса (не реже одного раза в месяц), когда весь педагогический коллектив работает без использования гаджетов и мессенджеров в неурочное время; 3) включить индивидуальные и групповые супервизии в систему повышения квалификации и сделать их обязательной частью годового плана школы (не менее 6 часов в год на одного педагога); 4) обеспечить свободный доступ к лицензированным цифровым ресурсам релаксации и mindfulness-приложениям за счёт школы (Calm, Insight Timer, «Психологическая разгрузка» и др.).

Реализация предложенных мер позволит не только снизить уровень эмоционального выгорания педагогов до 35%, но и повысить качество образования в условиях дальнейшей цифровизации.

#### Список литературы

1. Всемирная организация здравоохранения. Burn-out an «occupational phenomenon»: International Classification of Diseases. 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases> (дата обращения: 10.11.2025).
2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2018. – 336 с.
3. Иванова Е.А. Резилиенс как фактор профилактики выгорания у педагогов / Е.А. Иванова // Психологическая наука и образование. – 2023. – №2. – С. 34–42.
4. Соколова Е.Т. Резилиенс в образовании / Е.Т. Соколова. – М.: Просвещение, 2018. – 198 с.
5. Козлова М.В. Психологическая поддержка педагогов в условиях цифровизации // Вестник психологии образования. – 2022. – №3. – С. 56–64.
6. Петрова А.С. Эмоциональное выгорание в постковидном образовании: эмпирическое исследование / А.С. Петрова // Журнал прикладной психологии. – 2023. – Т. 15. №4. – С. 78–85.
7. Connor K.M., Davidson J.R.T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) // Depression and Anxiety. 2003. Vol. 18. Pp. 76–82.
8. Maslach C., Jackson S.E. Maslach Burnout Inventory. 3rd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 2010.
9. UNESCO. Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. Paris, 2024. 44 p.
10. Миронов Л.В. Роль фиджитал-технологий в повышении учебной мотивации студентов нового поколения / Л.В. Миронов, Е.В. Тимошенко, Е.В. Ишкова // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения: VI Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 18–19 апр. 2025 г.) / редкол.: Ю. Н. Синицын [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 191–194. DOI 10.31483/r-137686. EDN UZTDIW

## РОЛЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНТОВ

***Аннотация:** в статье систематизированы теоретические подходы к пониманию роли копинг-стратегий в развитии стрессоустойчивости студентов в процессе профессионального самоопределения. Анализируются классические и современные модели стресса и копинга, выделяются механизмы когнитивного, эмоционального и поведенческого воздействия стратегий на устойчивость индивида. Предложена интегративная концептуальная модель, даны практические рекомендации для психологической поддержки студентов и направления для эмпирических исследований.*

***Ключевые слова:** копинг-стратегии, стрессоустойчивость, профессиональное самоопределение, студенческий возраст, психологическая адаптация, психологическая поддержка, адаптивное поведение.*

Профессиональное самоопределение у студентов представляет собой комплекс задач выбора профессии, согласования личностных ценностей и образовательных возможностей, что сопровождается неопределённостью, частой внутренней конфликтностью и высоким уровнем стрессогенеза. В условиях академической и социальной нагрузки успешное прохождение данного этапа во многом определяется не только объективными условиями, но и способностью студента эффективно противостоять стрессу, своеобразной стрессоустойчивостью. Копинг-стратегии выступают ключевым механизмом, через который осуществляется адаптация к вызовам профессионального выбора, однако механизмы их действия и условия эффективности нуждаются в теоретической систематизации [1].

В основе лежит концепция стресса и копинга Р. Лазаруса и С. Фолкмана, модели резильентности и теория сохранения ресурсов. Под стрессоустойчивостью понимается комплекс психологических ресурсов и навыков, обеспечивающих сохранение функционирования и благополучия при воздействии стрессоров. Копинг-стратегии рассматриваются как когнитивно-поведенческие поведенческие реакции на стресс: проблемно-ориентированные (активный поиск решений), эмоционально-ориентированные (регуляция эмоций), избегание, отвлечение и стратегии поиска социальной поддержки. Адаптивность стратегии определяется её соответствием ситуации, эффективности в снижении дистресса и сохранении долгосрочного функционирования. В своих исследованиях Лазарус и Фолкман подчёркивают фундаментальное значение психологических аспектов в модуляции реакций человека на стресс. Они идентифицируют две основные категории копинг-стратегий. Активные формы копинга представляют собой целенаправленные усилия по изменению или полному устранению источника стресса, а также ослаблению негативного влияния стрессора на взаимодействие личности с её окружением. В противовес этому, пассивное копинг-поведение проявляется как внутрипсихические механизмы, направленные главным образом на снижение интенсивности эмоционального напряжения, а не на непосредственное воздействие на стрессовую ситуацию [2]. Соответственно, создатели теории стресса и копинга выделяли две ключевые функции копинга: ориентированный на решение проблемы и ориентированный на регуляцию эмоций. Обоснование значимости обеих функций обусловлено тем, что стресс переживается на различных уровнях – когнитивном, эмоциональном и поведенческом, – формируя множество уникальных комбинаций.

Трансактная модель подчёркивает, что влияние стрессора опосредуется оценкой ситуации и выбором копинга; успешные оценки и адекватные стратегии способствуют снижению психоэмоционального напряжения и формированию устойчивых навыков преодоления. Модель сохранения ресурсов указывает, что копинг может способствовать накоплению и защите психологических ресурсов (самоэффективность, социальная поддержка), что усиливает стрессоустойчивость. Адаптивные стратегии (активное планирование, рефлексия, целенаправленное поведение, поиск поддержки) способствуют развитию когнитивных (переквалификация смысла, реалистичная оценка возможностей), эмоциональных (регуляция тревоги, поддержание мотивации) и поведенческих (инициативность, навыки решения проблем) компонентов устойчивости. В то же время, частое использование избегания, пассивных форм копинга и дезадаптивных схем ослабляет способность к конструктивному реагированию и повышает риск длительной дезадаптации.

Копинг-стратегии оказывают влияние на стрессоустойчивость через ряд взаимосвязанных механизмов. Во-первых, происходят когнитивно-оценочные изменения: человек переосмысливает профессиональные вызовы, снижая их значимость и уменьшая склонность к катастрофизации, одновременно повышая чувство внутреннего контроля над ситуацией. Во-вторых, активизируются процессы эмоциональной регуляции: техники осознания и управления эмоциями, релаксация и переработка негативных переживаний позволяют снизить интенсивность тревоги и поддерживать мотивацию к

поиску решений. В-третьих, происходят поведенческие изменения: практические шаги, такие как сбор информации о профессиях, установление контактов с наставниками и конкретные действия по реализации профессионального выбора, укрепляют чувство компетентности и снижают неопределённость, а также повышают адаптивные способности. И, наконец, важную роль играют межличностные механизмы: социальная поддержка, получаемая через консультирование, наставничество и общение со сверстниками, служит ценным ресурсом и способствует моделированию эффективных адаптивных стратегий [3].

Ранее проведённые исследования выявили различия в уровне самооценки стрессоустойчивости у студентов, зависящие от курса обучения: первокурсники демонстрируют преимущественно низкий уровень, тогда как студенты пятого курса чаще оценивают свою стрессоустойчивость как среднюю. Вероятно, такое расхождение объясняется адаптационным периодом первокурсников, которые сталкиваются с трудностями приспособления к новой образовательной системе, изменением учебного режима и вхождением в новый социальный коллектив. Средний уровень стрессоустойчивости у старшекурсников, в свою очередь, свидетельствует об их возросшей уверенности в своих силах, более адекватной оценке возможностей и успешном преодолении стрессовых ситуаций [4]. Примечательно, что у студентов первого курса отмечаются более выраженные показатели среднего уровня с уклоном к высокому, по сравнению со студентами пятого курса. Также выявлено, что чем ниже стрессоустойчивость студента, тем выше у него проявляются показатели враждебности. Студенты, испытывающие трудности в совладании со стрессом, хуже контролируют свои эмоциональные реакции, что приводит к выходу негативных эмоций и, как следствие, проявлению враждебности, агрессивности и цинизма. Так, студенты с низким уровнем стрессоустойчивости склонны к избеганию напряжённых ситуаций и отрицанию проблем. Хотя это даёт краткосрочное снижение эмоционального дискомфорта, в долгосрочной перспективе такой подход приводит к накоплению нерешённых проблем. В то же время, эти студенты часто пытаются разрешать трудности за счёт привлечения социальных ресурсов, активно ищут эмоциональную поддержку и советы у близких людей.

Данный теоретический обзор, при всей своей аналитической ценности, имеет определённые ограничения, которые необходимо учитывать при интерпретации его выводов и планировании дальнейших научных изысканий. Для более глубокого понимания динамики исследуемых феноменов и подтверждения выявленных взаимосвязей абсолютно необходимы продольные исследования. Они способны установить истинные причинно-следственные связи между использованием определённых копинг-стратегий и изменениями в уровне стрессоустойчивости, а также оценить долгосрочные эффекты различных психологических интервенций. Это позволит определить, какие стратегии и виды поддержки имеют устойчивый положительный эффект на протяжении длительного времени, а не только в краткосрочной перспективе. Наконец, особую значимость приобретает дифференциация стратегий по этапам процесса профессионального самоопределения. Выбор и эффективность копинг-стратегий могут существенно меняться на разных стадиях – от первичного выбора специальности до адаптации на рабочем месте. Изучение этих изменений поможет разработать более адресные и своевременные программы поддержки, максимально соответствующие потребностям студентов на каждом конкретном этапе их профессионального становления.

Таким образом, существует необходимость внедрения программ обучения адаптивным копинг-стратегиям в высших учебных заведениях: тренинги по решению проблем, развитию навыков планирования, эмоциональной регуляции и поиску поддержки, интеграция профориентационных курсов с психологическим сопровождением, подготовка преподавателей и наставников к роли ресурсных лиц. Оценка эффективности таких программ должна включать мониторинг изменений в самооффективности, уровнях тревоги и показателях устойчивости.

Подводя итог, можно сказать, что копинг-стратегии играют ключевую роль в формировании стрессоустойчивости студентов в процессе профессионального самоопределения, действуя через когнитивные, эмоциональные и поведенческие механизмы. Теоретическая интеграция открывает путь к разработке целенаправленных интервенций, направленных на развитие адаптивных форм копинга и укрепление ресурсов студентов в период профессиональных выборов.

#### *Список литературы*

1. Платонов А.Л. Копинг стратегии как фактор развития (формирования) профессионального выбора / А.Л. Платонов, Ю.В. Живаева // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: материалы III-й Междунар. науч. практ. конф. – Красноярск: Версо, 2016. – С. 409–418. EDN XGKQIN
2. Lazarus R.S. Coping and adaptation / R.S. Lazarus, S. Folkman // The handbook of behavioral medicine. – New York: Guilford, 1984. – P. 282–325.
3. Баландина Л.Л. Копинг-стратегии в связи с самоотношением студентов / Л.Л. Баландина, А.А. Панькова // Вестник ПГПУ. Серия №1. Психологические и педагогические науки. – 2021. – №1.
4. Шамухаметова Е.С. Стрессоустойчивость и копинг-стратегии у студентов / Е.С. Шамухаметова, О.А. Самылова // Северный регион: наука, образование, культура. – 2024. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stressoustoychivost-i-koping-strategii-u-studentov> (дата обращения: 04.10.2025). DOI 10.35266/2949-3463-2024-3-6. EDN QOKGDD

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С АКЦЕНТУАЦИЕЙ ХАРАКТЕРА И ПРИЗНАКАМИ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ**

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы особенностей психолого-педагогического сопровождения учащихся, у которых выявлены акцентуации характера и признаки школьной дезадаптации. Анализируются причины формирования дезадаптивного поведения, а также влияние различных типов акцентуаций на адаптацию школьников в образовательной среде. Особое внимание уделено построению индивидуальных программ сопровождения и взаимодействию педагогов, психологов и родителей в процессе коррекции.*

***Ключевые слова:** акцентуация характера, адаптация, дезадаптация, сопровождение, социализация, межличностные отношения.*

Адаптация является социально-психологическим процессом, который при благоприятном воздействии приводит человека к состоянию адаптированности. Адаптация учащихся в образовательной среде – это одна из ключевых проблем, с которой сталкиваются педагоги и психологи. Особенно остро эта проблема проявляется у детей с акцентуацией характера, что может приводить к различным формам школьной дезадаптации. Акцентуация характера, представляющая собой выраженные индивидуальные черты личности, может затруднять процесс социализации и обучения, создавая дополнительные трудности в межличностных отношениях и восприятии учебного материала. Растет число случаев школьной дезадаптации, что требует от образовательных учреждений более внимательного подхода к каждому учащемуся. В условиях России и мира, где образовательные системы стремятся к инклюзии [4] и индивидуализации, понимание особенностей акцентуации характера становится особенно важным для создания комфортной и продуктивной образовательной среды. В данной статье рассматриваются особенности психолого-педагогического сопровождения учащихся, у которых наблюдаются акцентуации характера и признаки школьной дезадаптации. Обсуждаются основные методы [7] и подходы к работе с такими детьми, а также роль педагогов и психологов в процессе их адаптации в образовательной среде.

Как отмечают исследователи, в частности А.Е. Личко [2], были проведены теоретические исследования особенностей психолого-педагогического сопровождения учащихся с акцентуацией характера и признаками школьной дезадаптации, а также разработаны рекомендации по улучшению их адаптации в образовательной среде. Важными фигурами в этой области являются как педагоги, так и психологи, которые должны учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, а также применять современные подходы к сопровождению.

Современное образование сталкивается с множеством вызовов, одним из которых является необходимость индивидуального подхода к учащимся, имеющим различные психологические особенности [5]. В частности, акцентуация характера и признаки школьной дезадаптации становятся актуальными темами для исследования в области психологии и педагогики. Акцентуация характера – это выраженные черты личности, которые могут негативно влиять на адаптацию учащихся в образовательной среде. В свою очередь, школьная дезадаптация проявляется в трудностях, связанных с учебным процессом, взаимодействием с одноклассниками и педагогами.

В условиях школьного, семейного и общественного воспитания различные формы детской дезадаптации воспринимаются педагогами и родителями как «трудновоспитуемость». Трудновоспитуемость подразумевает сопротивление ребенка целенаправленному педагогическому воздействию, что может быть вызвано множеством факторов. К ним относятся ошибки воспитателей и родителей, недостатки психического и социального развития, а также особенности характера, темперамента и другие личностные характеристики учащихся, которые затрудняют их социальную адаптацию и усвоение учебных программ и социальных ролей. Сопротивление педагогическому воздействию не ограничивается лишь отклоняющимся поведением и не всегда проявляется в асоциальных действиях или педагогической запущенности [6]. Например, трудновоспитуемость может возникать как следствие возрастного кризиса у ребенка или подростка, либо быть результатом неспособности педагога найти индивидуальный подход к учащемуся. Также это может проявляться в наличии у ученика самостоятельного критического мышления и непринятии стандартных решений.

Школьная дезадаптация – это состояние, при котором учащийся испытывает трудности в адаптации к требованиям образовательной среды. Она может проявляться в различных формах: низкая

учебная мотивация, проблемы в межличностных отношениях, снижение успеваемости, эмоциональная нестабильность, проблемы с поведением. Важно отметить, что дезадаптация может быть как временной, так и хронической, что требует особого внимания со стороны педагогов и психологов.

В зависимости от природы, характера и степени дезадаптации можно выделить патогенную, социальную и психосоциальную дезадаптацию детей и подростков.

Патогенная дезадаптация возникает из-за отклонений и патологий психического развития, а также нервно-психических заболеваний, связанных с функционально-органическими поражениями центральной нервной системы. Эта форма дезадаптации может проявляться в устойчивом, хроническом виде, включая психозы, психопатии, органические повреждения головного мозга, задержки в умственном развитии и дефекты анализаторов, обусловленные серьезными органическими нарушениями. Также выделяют психогенную дезадаптацию, которая включает фобии, навязчивые привычки, энурез и подобные проблемы, возникающие из-за неблагоприятных социальных, школьных или семейных условий. Исходя из теоретического анализа, большинство школьников сталкиваются с различными формами психогенной дезадаптации и нуждаются в комплексной медико-педагогической помощи. Для предотвращения таких проблем необходимы медико-педагогические оздоровительно-реабилитационные меры, которые должны проводиться как в общеобразовательных учреждениях, так и в специализированных лечебно-воспитательных реабилитационных центрах.

Отдельно следует рассмотреть проблемы олигофрении и социальной адаптации умственно отсталых детей. У олигофренов нет предрасположенности к преступлениям, и при адекватных методах обучения они могут усваивать определенные социальные навыки, получать простые профессии и быть полезными членами общества. Однако их умственная неполноценность затрудняет социальную адаптацию и требует особых условий для реабилитации. К таким условиям относятся: своевременная диагностика [3] и программы обучения, соответствующие возможностям умственно отсталого ребенка; ранняя ориентация на доступную трудовую деятельность с выработкой трудовых навыков; реализация программы социально-бытового обучения для умственно отсталых детей с использованием специальных методов и педагогической организации коллективных взаимодействий в процессе учебной, трудовой и общественной деятельности.

Социальная дезадаптация [8] проявляется в нарушении моральных и правовых норм, асоциальном поведении и искажении системы внутренней регуляции, а также референтных и ценностных ориентаций и социальных установок. В сущности, это связано с нарушением процесса социального развития и социализации индивида, когда страдают как функциональные, так и содержательные аспекты социализации. Нарушения могут быть вызваны как прямыми десоциализирующими факторами, когда ближайшее окружение демонстрирует асоциальное или антиобщественное поведение, так и косвенными влияниями, связанными со снижением значимости ведущих институтов социализации, таких как семья и школа.

Школьная социальная дезадаптация наблюдается у педагогически запущенных учащихся, для которых характерны частичные социальные нарушения и искажения. Эти деформации затрагивают как содержательные, так и функциональные аспекты социализации и в основном связаны со школьным учебно-воспитательным процессом, отношением к учебной деятельности, учителям, нормам школьной жизни и распорядку. Педагогическая запущенность проявляется в хроническом отставании по ряду предметов, сопротивлении педагогическим воздействиям, дерзком поведении по отношению к учителям, негативном отношении к учебе, социальной дезадаптации и различных асоциальных поступках.

Важно отметить, что социальная дезадаптация – это процесс, который можно обратить. Задачи превентивных служб заключаются не только в предупреждении отклонений в психосоциальном развитии детей и подростков, но и в организации ресоциализации и социальной реабилитации дезадаптированных несовершеннолетних. Однако процесс ресоциализации может быть затруднен тем, что социальная дезадаптация часто не проявляется в «чистом виде». Чаще всего наблюдаются сложные сочетания различных форм социальной, психической и патогенной дезадаптации. В таких случаях возникает необходимость в медико-социальной реабилитации, которая включает меры медико-психологической и социально-педагогической помощи, направленные на преодоление социальной дезадаптации, возникающей из-за различных психосоматических и нервно-психических заболеваний и патологий.

Психосоциальная дезадаптация связана с возрастными и индивидуально-психологическими характеристиками детей и подростков, которые могут проявляться в их нестандартном поведении и трудностях в воспитании. Это требует индивидуального педагогического подхода и, в некоторых случаях, специальных психолого-педагогических коррекционных программ, которые могут быть реализованы в общеобразовательных учреждениях. Разные формы психосоциальной дезадаптации могут быть классифицированы как устойчивые или временные.

К устойчивым формам дезадаптации относятся акцентуации характера, которые представляют собой крайние варианты нормы и могут переходить в психопатические проявления. Акцентуации характеризуются выраженными особенностями поведения ребенка или подростка и требуют инди-

видуального подхода как в семье, так и в школе. В некоторых случаях также могут быть полезны психотерапевтические и психокоррекционные программы.

Акцентуация характера – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты личности выражены более ярко, чем у большинства людей. Впервые она была описана К. Леонгардом [1] и впоследствии уточнена другими исследователями. Существуют различные классификации акцентуаций, среди которых выделяются следующие типы: гипертимный тип (повышенная активность, общительность, иногда – неустойчивость к стрессам), дистимный тип (склонность к пессимизму, замкнутости, низкой самооценке), циклоидный тип (чередование периодов высокой активности и глубоких депрессий), шизоидный тип (замкнутость, отсутствие интереса к социальным взаимодействиям). Каждый из этих типов может влиять на адаптацию учащегося в школе и требует индивидуального подхода в психолого-педагогическом сопровождении.

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с акцентуацией характера и признаками школьной дезадаптации включает в себя несколько ключевых аспектов: диагностика (психологические тесты, опросники, наблюдение за поведением), индивидуальный подход (коррекционные занятия, тренинги, индивидуальные консультации), работа с семьей (проведение родительских собраний, консультирование родителей, организация совместных мероприятий), взаимодействие с педагогами (обучение педагогов методам работы с детьми с акцентуацией характера, создание поддерживающей образовательной среды).

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с акцентуацией характера и признаками школьной дезадаптации требует комплексного подхода, включающего диагностику, индивидуальное планирование, работу с семьей и взаимодействие с педагогами. Успешное сопровождение таких учащихся возможно лишь при создании поддерживающей образовательной среды, где каждый ребенок чувствует себя понятым и принятым. Ключевым фактором эффективной адаптации является гармоничное сочетание адаптивной и адаптирующей деятельности, которое может изменяться в зависимости от конкретных обстоятельств. Важно помнить, что правильное понимание и поддержка могут помочь детям преодолеть трудности адаптации и раскрыть свой потенциал.

#### *Список литературы*

1. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – М.: Эксмо, 2019. – 368 с.
2. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – СПб.: Речь, 2020. – 240 с.
3. Овчарова Р.В. Практическая психология образования / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2018. – 448 с.
4. Дубровина И.В. Психологическая служба образования / И.В. Дубровина. – М.: Магистр, 2017. – 160 с.
5. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 2016. – 224 с.
6. Кашенко В.П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков / В.П. Кашенко. – М.: Просвещение, 2015. – 223 с.
7. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 2014. – 298 с.
8. Ковалёв В.В. Психиатрия детского возраста / В.В. Ковалёв. – М.: Медицина, 2013. – 384 с.

*Попова Олеся Сергеевна*

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ**

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы особенностей психоэмоционального состояния женщин, воспитывающих детей с отклонениями в состоянии здоровья. Проведен анализ распространенности количества детей с инвалидностью до 18 лет на территории российской Федерации и Южного Федерального округа. Выявлены основные психологические особенности функционирования семей с детьми, имеющими инвалидность. Определены направления психолого-педагогической помощи матерям, воспитывающим детей с отклонениями в состоянии здоровья.*

***Ключевые слова:** психоэмоциональное состояние, матери детей с отклонениями в состоянии здоровья, психологическое сопровождение.*

Появление ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью является серьезной кризисной ситуацией, носящей пролонгированный характер. Несмотря на активное развитие медицины и системы реабилитации, в современном мире рождение или приобретение в течение жизни различных ОВЗ у детского контингента является не такой уж редкостью.

Так по данным Министерства просвещения Российской Федерации на начало 2024–2025 учебного года количество детей с ОВЗ составила более 1,2 миллиона детей. Количество детей с задержкой



психического развития составило 443 тысячи, с тяжелыми нарушениями речи – 411 тысяч, с нарушениями интеллекта – 294 тысячи, с поражениями опорно-двигательного аппарата – 42 тысячи, с нарушениями зрения – 41 тысяча, с расстройствами аутистического спектра – 32 тысячи, с нарушениями слуха – 21 тысяча. Важно отметить, что по данным Федеральной службы государственной статистики на конец 2024 года количество детей, имеющих серьезные ограничения здоровья с установленным статусом инвалидности, составило 779 тысяч, что в свою очередь представляет более 2,6% от популяции лиц до 18 лет. Анализируя динамику данного показателя, на себя обращает внимание неуклонный рост данного показателя, так за последние 10 лет он увеличился на 200 тысяч [5].

При анализе территориального распределения численности детей-инвалидов в возрасте до 18 лет на территории Краснодарского края на конец 2024 года было зарегистрировано 34 тысячи детей-инвалидов, что составляет почти 45% всех случаев на территории Южного Федерального округа.

В связи с неустойчивой статистикой и неуклонным ростом количества детей с ограниченными возможностями здоровья особое внимание привлекает психологическое сопровождение семей, воспитывающих ребенка с инвалидностью. Так как каждая семья и особенно мать, у которой есть ребенок с ОВЗ, сталкивается с рядом сложностей при воспитании: экономические, социальные, медицинские и в том числе психологические. Это связано с тем, что сам факт рождения или получения увечий, повлекшего ограничения в состоянии здоровья, уже является кризисной ситуацией, что в свою очередь может вызвать и психологическую травму как у ребенка, так и у близких членов семьи [6].

Особое внимание привлекает психоэмоциональное состояние матерей, столкнувшихся с ОВЗ и (или) инвалидностью своих детей. Воспитание ребенка является эмоционально и физически нагруженным процессом для любой женщины, тем более вес нагрузки возрастает при наличии серьезных заболеваний или дефектов у ребенка. Если в семье появляется ребенок с особенностями в развитии, то весь процесс и стиль воспитания сложен и требует перестройки семейной системы, что в свою очередь приводит к повышению уровня стресса и снижению адаптационных возможностей психики.

Матери детей с ОВЗ представляют собой особую категорию населения, так как «особый» ребенок неизбежно привлекает значительно больше внимания и требует больше сил по сравнению с нормотипичным. Женщина, воспитывая такого ребенка, часто заикливается только на его потребностях и желаниях, что приводит к постановке своей жизни «на паузу». Может наблюдаться откладывание удовлетворения материнских потребностей, как высшего порядка, так и даже базовых. Мать становится замкнута, эмоционально недоступна для других членов семьи, даже для других детей [2].

Эмоциональная перегруженность и перманентность кризисной ситуации часто приводит к переполненности женщины негативно-окрашенными чувствами, такими как бессилие, гнев, разочарованность, одиночество, злость, страх, грусть, апатия. Невозможность в экологичном формате выгрузить данные переживания (непонимание со стороны близких, страх осуждения, отсутствие физической помощи) может приводить к соматизации. Так для матерей, воспитывающих детей с ОВЗ характерно наличие так соматических симптомов: повышение артериального давления, бессонница, головные боли, чувства холода или жара по телу, различные нарушения пищевого поведения [1].

Для женщин, находящихся в таких сложных и длительных условиях выявлена предрасположенность к заболеваниям желудочно-кишечного тракта, нарушениям менструального цикла и раннему климаксу, частым простудным заболеваниям и ОРВИ, заболеваниям сердечно-сосудистой и эндокринной систем. Особое внимание привлекает тот факт, что для матерей, воспитывающих детей с ОВЗ, так же характерно состояние бессилия, невозможности что-то изменить, апатия и достаточно часто встречаются депрессии, которые требуют незамедлительной медикаментозной помощи [1; 3].

Эмоциональное состояние матери, ее включенность, способность контейнировать эмоции ребенка является необходимой базой для здорового развития психики и формирования положительного варианта привязанности у ребенка, ощущения его самоценности, психологическая и эмоциональная устойчивость в будущем. В связи с чем, необходимо обеспечить эффективное психолого-педагогическое сопровождение матери, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Так же важно отметить, что рождение ребенка с ОВЗ становится кризисной ситуацией для всей семьи, к сожалению, не редки случаи разводов в семьях после появления «особенного» ребенка, что в свою очередь, еще больше усугубляет ситуацию, в которую попадает женщина. Исследователи выявили два возможных варианта действий, которые встречаются в семьях, имеющих ребенка с ОВЗ. Одни семьи достаточно быстро справляются с психологическим стрессом и ищут конструктивные пути приспособления жизни семьи к ребенку, требующему особого внимания; другие семьи идут по неконструктивному варианту и может игнорироваться факт наличия ОВЗ у ребенка, проявляется отвержение и жестокое отношение к ребенку [1; 4].

Таким образом, исследование эмоциональной сферы, уровня стресса, активности и настроения, уровня жизненных сил, психологического статуса матерей, воспитывающих детей с отклонениями в состоянии здоровья, а также создание эффективных программ психолого-педагогической поддержки женщин является актуальной задачей кризисной психологии современности.

#### **Список литературы**

1. Дьячкова Е.С. Психологические особенности матерей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью / Е.С. Дьячкова, Т.В. Баяндина // Медицинская психология в России. – 2021. – Т. 13. №3(68).
2. Ибрагимов А.Н. Особенности психоэмоционального состояния родителей в ситуации болезни ребенка / А.Н. Ибрагимов, С.А. Киреева // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2015. – Т. 5. №12. – С. 1703. EDN VKBPBL

3. Малыгина А.Ф. Коррекция негативных эмоциональных состояний матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / А.Ф. Малыгина, Т.Б. Булыгина // Психология и современный мир: материалы заоч. Всерос. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 23 апреля 2020 г.). – Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, 2020. – С. 119–124. EDN HLGVDY

4. Нарыкова Т.Н. Поддержка психологического здоровья родителей в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ / Т.Н. Нарыкова // Трансформация общества: роль образования, права и экономики в формировании устойчивого будущего: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 30 июня – 02 июля 2025 г.). – М.: ООО «Социально-культурная инициатива», 2025. – С. 114–120. EDN FRMTZM

5. Численностей детей-инвалидов до 18 лет // Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/> (дата обращения: 23.11.2025).

6. Шульга Т.И. Состояние семей как ресурс воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.И. Шульга // Актуальные проблемы психологического знания. – 2017. – №4(45). – С. 45–53. EDN YNGZKT

**Ткачева Полина Евгеньевна**

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## **ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧАЩИХСЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ**

**Аннотация:** в статье обобщаются теоретические представления и эмпирические находки о роли индивидуальной психологической поддержки при переходе учащихся из начальной в основную школу. Рассматриваются ключевые определения, модель компонентов поддержки, механизмы воздействия и критерии отбора получателей вмешательства. Выделены организационные и этические аспекты интеграции индивидуальной поддержки в школьную систему. Представлены практические рекомендации и направления дальнейших исследований.

**Ключевые слова:** переход в основную школу, индивидуальная поддержка, школьная адаптация, профилактика дезадаптации, диагностика.

Переход в основную школу – критический этап, сопровождающийся возрастанием учебных требований, изменением социальных ролей и учебной среды. У значительной доли учащихся этот этап сопряжён с тревожностью, снижением мотивации и риском дезадаптации. Индивидуальная психологическая поддержка рассматривается как механизм снижения этих рисков и обеспечения успешной адаптации.

В современном российском образовании одной из приоритетных задач становится воплощение гуманистических ценностей, что предполагает переориентацию школьной системы на всестороннее внимание к личности каждого учащегося и уважение к его индивидуальным особенностям. В этом контексте особое значение приобретает проблема внутренних переживаний и межличностных противоречий, возникающих у субъектов образовательного процесса. Конфликты, как внутриличностные, так и межличностные, могут существенно затруднять успешную адаптацию младших школьников к учебной деятельности, создавая препятствия для их гармоничного развития [1]. Понятие индивидуальной психологической поддержки включает целенаправленные краткосрочные и среднесрочные интервенции, ориентированные на конкретного ребёнка или на группу детей: консультирование, коррекционно-развивающие занятия и тренинги, план сопровождения. Теоретическая база опирается на системно-динамический подход к адаптации, теории саморегуляции и формирования учебной мотивации, а также на когнитивно-поведенческие принципы работы с тревогой и неадаптивными убеждениями. Изучение научных трудов, посвящённых отношениям между младшими школьниками, выявило, что понятие «конфликтные взаимоотношения» в контексте адаптации учащихся до настоящего времени не подвергалось целенаправленному рассмотрению и анализу в исследованиях. Иными словами, взаимосвязь конфликтности и успешности адаптации младших школьников в рамках учебной деятельности остаётся недостаточно изученной областью.

Отечественные исследования А.Я. Янцупова, Л.С. Выготского, Л.А. Петровской подчёркивают значимость раннего выявления рисков и роли школьного психолога в координации вмешательств. Межличностное взаимодействие в младшем школьном возрасте часто сопряжено с различными трудностями и стрессовыми ситуациями. Дети в этот период нередко прибегают к конфликтным способам решения возникающих задач. Ситуация усугубляется противоречивыми или не до конца ясными требованиями, предъявляемыми как со стороны семьи, так и со стороны школы, с которыми дети не всегда могут справиться без возникновения внутреннего или внешнего конфликта. Зарубежные работы предлагают доказательную базу краткосрочных когнитивно-поведенческих и тренинговых программ, демонстрирующих снижение тревожности и улучшение школьной функциональности. Недостаток литературы – ограниченная интеграция междисциплинарных практик и дефицит данных о долгосрочных эффектах индивидуальной поддержки при переходах. Среди компонентов и форм поддержки выделяются: диагностическая сессия и постановка персональных целей, индивидуальные консультации

по эмоциональной регуляции и обучению стратегиям учёбы, коррекционно-развивающие упражнения (исполнительные функции, внимание), вовлечение родителей (консультации, рекомендации по поддержке), координация с классным руководителем и мониторинг прогресса [2]. Форматы варьируются от 6–12 еженедельных сессий до планов сопровождения на учебный год.

Эффективность психологической поддержки проявляется через целый комплекс взаимосвязанных изменений в состоянии и поведении учащихся. Прежде всего, происходит снижение эмоциональной напряжённости: подростки учатся распознавать и управлять своими эмоциями, что критически важно в период адаптации. Это напрямую связано с развитием саморегуляции, когда формируются навыки самостоятельного контроля над своими реакциями и поведением, способность к планированию и последовательному выполнению задач. Параллельно с этим, благодаря успешному преодолению трудностей и получению позитивного опыта, наблюдается повышение самоэффективности – убеждённости в собственной способности успешно выполнять поставленные задачи, справляться с вызовами [3]. Наконец, поддержка способствует формированию адаптивных учебных стратегий, таких как умение планировать учебную деятельность, эффективно использовать время, обращаться за помощью, применять различные методы запоминания и анализа информации.

Однако достижение этих эффектов не является универсальным и зависит от ряда модерирующих факторов. К ним относятся исходный уровень рисков учащегося: чем выше изначальные трудности (например, низкая успеваемость, высокий уровень тревожности, проблемы в поведении), тем сложнее и дольше может быть процесс адаптации и тем более интенсивной поддержки он требует [4]. Семейная поддержка также играет ключевую роль: вовлечённость родителей, их умение создать поддерживающую атмосферу и конструктивно взаимодействовать со школой значительно усиливают положительный эффект от вмешательств. Квалификация специалиста, его опыт, профессиональные навыки, способность установить доверительные отношения и применять научно обоснованные методы – напрямую влияют на качество и результативность оказываемой помощи. И, наконец, организационные ресурсы школы, включая наличие кабинета психолога, доступность методических материалов, возможность выделить время для индивидуальной работы и готовность администрации к сотрудничеству, создают необходимую инфраструктуру для успешной реализации программ поддержки [5]. Таким образом, эффективность вмешательств – это результат сложного взаимодействия внутренних изменений учащегося и внешних поддерживающих факторов.

Для эффективной интеграции индивидуальной психологической поддержки в систему школьного сопровождения оптимальным подходом является кейс-менеджмент. Кейс-менеджмент в данном контексте – это комплексный подход к организации помощи учащемуся, предполагающий активную координацию всех задействованных сторон (самого ученика, родителей, педагогов, администрации школы, а при необходимости и внешних специалистов) для достижения согласованных целей. Для успешной реализации кейс-менеджмента необходимы чёткие регламенты, определяющие порядок взаимодействия между различными участниками процесса, дорожные карты вмешательства, содержащие детальные планы действий и сроки реализации, а также системы мониторинга эффективности, позволяющие оценивать результаты работы и вносить необходимые корректировки. Помимо организационных аспектов, важно учитывать этические требования к работе с детьми. Необходимым условием является получение информированного согласия на оказание психологической помощи от родителей (или законных представителей) и самого ребенка (в зависимости от возраста и зрелости). Крайне важно соблюдение принципа конфиденциальности, обеспечивающего защиту личной информации и создающего атмосферу доверия, специалисты должны чётко осознавать границы своей компетенции и не выходить за их пределы, а также регулярно проходить супервизию – процесс консультирования с более опытным коллегой для повышения качества своей работы и предотвращения профессионального выгорания [5]. Наконец, оказываемые вмешательства должны быть культурно релевантными, то есть учитывать культурные особенности, ценности и убеждения ребенка и его семьи, и ни в коем случае не должны нарушать его права, гарантированные законодательством.

Исходя из полученной информации можно порекомендовать внедрять протоколы краткосрочной индивидуальной поддержки для детей с выявленными рисками, обеспечивать обучение школьных психологов методам работы с тревожностью и исполнительными функциями, формализовать взаимодействие с родителями и учителями; вести регулярный мониторинг и оценку эффекта.

Проведённый теоретический обзор убедительно демонстрирует значительный потенциал индивидуальной психологической поддержки как эффективного инструмента для профилактики школьной дезадаптации в период перехода учащихся из начальной школы в основную. Анализ существующих теорий и концепций указывает на то, что целенаправленное психологическое сопровождение, учитывающее индивидуальные потребности и особенности каждого ребенка, способно существенно снизить риски возникновения трудностей в обучении, социальной адаптации и эмоциональном благополучии.

Вместе с тем, для окончательного укрепления доказательной базы и более глубокого понимания механизмов воздействия необходимо проведение дальнейших исследований. В частности, приоритетными направлениями являются исследование, позволяющие отследить динамику адаптации учащихся на протяжении длительного времени и оценить устойчивость положительных эффектов от индивидуальной поддержки. Также важными представляются смешанные исследования, сочетаю-

щие количественные и качественные методы, что позволит получить более полное представление о субъективном опыте учащихся и выявить факторы, влияющие на успешность адаптации.

Особое внимание следует уделить сравнительному анализу различных форматов индивидуальной психологической поддержки, таких как индивидуальное консультирование, групповые занятия, тренинги, наставничество, и определению наиболее эффективных подходов для разных категорий учащихся. Кроме того, необходимо тщательно изучать долговременные исходы, оценивая не только академическую успеваемость и социальную адаптацию, но и показатели психологического благополучия, эмоциональной устойчивости и сформированности личностных ресурсов. Только комплексный подход к исследованию позволит создать научно обоснованную систему индивидуальной психологической поддержки, максимально отвечающую потребностям учащихся и способствующую их успешной адаптации к новым условиям обучения.

#### *Список литературы*

1. Лямина Л.В. Психологическая поддержка младших школьников в преодолении конфликтных взаимоотношений / Л.В. Лямина, В.М. Минияров // Известия Самарского научного центра РАН. – 2011. – №2–2.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с. EDN QXQOFP
3. Глузман А.В. Особенности социально-психологической и педагогической поддержки младших школьников с задержкой психического развития / А.В. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №87–2. EDN LUDSZE
4. Галимзянова М.В. Ранние детские воспоминания взрослых с различными дезадаптивными схемами / М.В. Галимзянова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2017. – Т. 7. №1. – С. 66–80. DOI 10.21638/11701/spbu16.2017.105. EDN ZEFZUF
5. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 2013. – 268 с.

**Токахо Екатерина Гисовна**

преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

## **К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В ВУЗЕ**

**Аннотация:** *в статье анализируются ключевые психолого-психологические факторы, определяющие успешность адаптации студентов к условиям высшего учебного заведения. Адаптация студентов первого курса к вузовской среде представляет собой комплексный процесс, включающий в себя психологические, биологические, социальные и педагогические аспекты. Успешное прохождение этого периода особенно важно для становления личности и формирования профессиональной идентичности.*

**Ключевые слова:** *адаптация студентов, психолого-педагогическая адаптация, первокурсники, факторы адаптационного процесса, адаптация в вузе.*

В современном мире, характеризующемся стремительными технологическими, социальными и культурными изменениями, проблема адаптации студентов-первокурсников приобретает особую актуальность. В результате внедрения новых технологий молодые люди сталкиваются с необходимостью постоянного обучения и переобучения, а также с высоким уровнем информационной нагрузки. Возникающие в результате этих изменений стресс и неопределенность негативно влияют на психологическое состояние студентов, что, в свою очередь, усложняет процесс перехода между образовательными уровнями. В эпоху перемен способность адаптироваться становится не просто частью образовательного процесса и задачей учебного заведения, но и жизненно важным навыком для полноценного и гармоничного развития личности.

Проведенный анализ существующих подходов к определению понятия «адаптация» позволяет сделать вывод, что ее сущность заключается в формировании приспособительных реакций и соответствующего новым условиям поведения [1].

Однако, понятие «адаптация» нельзя сводить исключительно к процессу приспособления, поскольку любой процесс имеет свой результат. Поэтому в данной статье используется следующее определение: «Адаптация – это процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [15]. Таким образом, конечной целью адаптации является обеспечение способности личности эффективно функционировать в новых, непривычных условиях. Адаптация затрагивает несколько уровней: физиологический, психологический и социальный.

Существует обширная исследовательская база, посвященная проблеме адаптации студентов на начальном этапе обучения. Различные авторы внесли свой вклад в понимание этого явления: И.А. Зимняя, И.А. Милославова, В.Н. Кругликов и Ф.Б. Березин анализировали фундаментальные аспекты и значимость процесса адаптации обучающихся. Исследования Р.Р. Бибриха,

Л.К. Гришанова и В.Д. Цуркан, а также С.А. Гапоновой и Д.А. Андреевой сфокусированы на изучении структурных компонентов адаптации.

Адаптацию личности в условиях высшего учебного заведения можно рассмотреть как процесс и результат активного освоения студентом новой социальной среды. Этот процесс носит двусторонний характер: студент является не только объектом адаптационных воздействий, но и их активным субъектом, в то время как студенческая среда выступает не только как фактор, способствующий адаптации, но и как адаптируемая система.

Вузовская среда, являясь частью социокультурного пространства, оказывает важнейшее влияние на процесс социальной адаптации студентов и определяет успешность их профессионального самоопределения [7].

Вуз можно рассматривать как комплексную социальную систему, функционирующую в рамках отдельного микросоциума. Ключевыми составляющими данной системы являются:

- студенческие коллективы, представляющие собой основные социальные группы;
- референтные группы, оказывающие значительное влияние на процесс социализации и формирование ценностных ориентаций студентов;
- профессорско-преподавательский состав, включающий в себя как научно-педагогических работников (в том числе заведующих кафедрами и преподавателей), так и администрацию;
- инфраструктурные объекты и материально-техническая база, обеспечивающие условия для реализации образовательного процесса.

Данные исследований показывают, что студенты первого курса находятся в группе повышенного риска дезадаптации [13]. В первый год обучения происходит активная выработка новых адаптационных стратегий, новых форм отношений и общения, развивается способность к овладению содержанием учебной деятельности. Адаптационный процесс студентов не ограничивается только первым курсом. Однако, в первый год обучения он протекает наиболее бурно, закладывая тем самым адаптивность как личностное качество, тем самым определяя результативность социализации [2]. Именно поэтому особое внимание должно уделяться студентам первых курсов, они в наибольшей степени нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении и поддержке процесса адаптации [5].

При рассмотрении психолого-педагогических аспектов адаптации, необходимо выделить, что в ходе обучения в вузе студент сталкивается с несколькими составляющими адаптационного процесса.

Социально-психологическая составляющая процесса адаптации студентов к условиям обучения в вузе отражает изменение социальной роли, формирование нового круга общения и изменение характера межличностных отношений. Происходит корректировка потребностей и системы ценностей, появляется необходимость в более гибкой регуляции своего поведения, возникает потребность в самоутверждении в складывающемся коллективе академической группы, происходит усвоение норм и традиций, сложившихся в вузе. Значимыми показателями успешной адаптации является органичное вхождение в группу, усвоение норм и правил корпоративной культуры, приобретение определенного социального статуса [3].

Психологическая составляющая процесса адаптации предполагает перестройку мышления и речи студента применительно к условиям профессионального обучения, резкое возрастание функций внимания, памяти, зрительного восприятия, увеличение эмоционального напряжения, испытание и тренировку воли, реализацию задатков и способностей [9]. На успешность данной составляющей процесса адаптации указывает стабильность физиологических особенностей организма (стабильный эмоциональный фон, отсутствие переутомляемости, стрессоустойчивость), субъективная удовлетворенность новыми условиями жизни и стремление к самореализации и самосовершенствованию [8].

Педагогическая составляющая процесса адаптации подразумевает приспособление обучающегося к новым формам и способам деятельности, выработку навыков самостоятельной работы, самоконтроля и самообразования. Успешность данной составляющей процесса адаптации связана с формированием убеждения о правильности выбранной профессиональной траектории. Индикаторами успешности адаптационного процесса являются устойчивая мотивация к изучению дисциплин профессионального цикла и выраженная готовность к осуществлению профессиональной деятельности.

Исследование, проведенное Н.Р. Салиховой и А.Р. Фахрутдиновой выявило, что главная проблема первокурсников вузов – это адаптация к новой системе отношений и взаимодействий с окружающим миром (80,4%). Почти две трети студентов (69,3%) сталкиваются с необходимостью влиться в новые социальные группы. Наиболее распространенной сложностью при этом является налаживание контактов со сверстниками в студенческой среде (59,2%). Трудности в общении с преподавателями встречаются реже (11,7%), однако, они могут стать причиной формирования негативного отношения к учебной дисциплине и обучению в целом [12].

Д.В. Елисеев выделяет группы трудностей, с которыми сталкиваются студенты-первокурсники в процессе адаптации.

1. Межличностные отношения. Студенты испытывают сложности при изменении системы социальных связей, при установлении контактов с однокурсниками и преподавателями, в адаптации к совместному проживанию в общежитии, в поддержании связей с близкими, в противостоянии роди-

тельскому давлению, в утверждении своей идентичности в новой группе и в выражении собственной индивидуальности.

2. Самоорганизация. Студенты сталкиваются с трудностями, вызванными недостатком самодисциплины, необходимостью развития самостоятельности в ведении быта и решении финансовых вопросов.

3. Учебный процесс. Данные трудности связаны с усвоением учебного материала, адаптацией к возросшему объему и темпу занятий, а также с переживаниями, связанными со сдачей первых экзаменов.

4. Окружающая среда. Смена места жительства требует адаптации к новому городу, понимания университетской системы и преодоления возможных культурных и языковых барьеров.

5. Внутренние переживания. Студенты могут испытывать неуверенность в своих силах, сомнения в правильности выбора образовательного учреждения и профессии в целом, а также подвергаться состояниям стресса и напряжения [6].

Комплексный характер адаптационного процесса первокурсников, сопровождающийся значительными психофизиологическими затратами, обуславливает его сложность. Эффективность данного процесса находится в прямой зависимости от ряда факторов, среди которых особенности личности студента, его мотивационная сфера, также совокупность жизненного опыта, семейного положения и воспитания. Например, доказано, что студенты с высоким уровнем школьной подготовки усваивают материал быстрее и легче [10].

Н.А. Савотина и Е.В. Корепанова выделяют целый комплекс факторов, которые могут вызывать трудности в процессе адаптации:

1) факторы, отражающие уровень довузовской подготовки:

- соответствие объема и уровня знаний, сформированных умений и навыков требованиям образовательного процесса в вузе;
- профессиональная направленность, мотивация выбора образовательного учреждения, будущей профессии;
- сформированность потребности в социально направленной деятельности.

2) факторы, характеризующие индивидуальные особенности студента как субъекта адаптационного процесса:

- адаптационные способности личности;
- уровень нравственной и социальной зрелости личности;
- адекватность самооценки, выступающей регулятором адаптационной деятельности;
- коммуникативные способности;
- состояние здоровья.

3) факторы, связанные с условиями обучения:

- лично-ориентированный подход к осуществлению педагогического взаимодействия с обучающимися;
- морально-психологический микроклимат в группе;
- теоретическая и методическая подготовка преподавателей, заместителей директоров по воспитательной работе, кураторов первого курса;
- использование инновационных технологий в образовательном процессе;
- содержание и формы организации специальных (дополнительных) занятий, способствующих эффективной социальной адаптации студентов.

4) факторы, связанные с условиями в семье:

- материальное положение в семье;
- санитарно-гигиенические условия проживания;
- эмоциональный микроклимат;
- особенности семейного воспитания (вседозволенность или жестокое, чрезмерно требовательное отношение родителей) [6; 11].

Следовательно, можно сделать вывод о том, что процесс адаптации студентов к условиям профессиональной подготовки тесно связан с личностными характеристиками и обуславливает формирование образа будущей профессии и развитие специалиста в выбранной профессиональной сфере деятельности [14].

Таким образом, важным инструментом психолого-педагогического воздействия на процесс адаптации студентов является создание оптимального микроклимата в учебном заведении и конкретной студенческой группе. Эта задача решается совместными усилиями преподавательского состава и руководителей учебных групп (кураторов). От компетентности и усилий куратора во многом зависит, насколько успешно первокурсники адаптируются к требованиям университетской среды, выстраивают межличностные отношения и формируют свою профессиональную идентичность.

Психолого-педагогическая поддержка студентов первых курсов обязательно должна включать в себя профессиональное ориентирование, формировании адаптационной культуры личности и смысловых ориентаций. Основной упор необходимо делать на развитии коммуникативных и организационных компетенций, развитии навыков решения проблем, самоорганизации и осознании

ценности будущей профессии. Таким образом, закладывается фундамент успешной личностной и профессиональной самореализации.

**Список литературы**

1. Адаптация личности в современном мире: межвуз. сб. науч. тр. / Саратов: Наука, 2011. – №3. – 110 с.
2. Буховцева О.В. К вопросу о педагогическом сопровождении социализации первокурсников в условиях вуза / О.В. Буховцева, Н.В. Карынбаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №73(1). – С. 71–73.
3. Гаранина Р.М. Адаптация первокурсника в образовательном пространстве вуза как один из факторов формирования его субъектной позиции / Р.М. Гаранина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2023. – №1(49). – С. 75–88. DOI 10.54509/22203036\_2023\_1\_75. EDN AYJKJG
4. Елисеев Д.В. Проблема адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе / Д.В. Елисеев // Молодой ученый. – 2024. – №4. – С. 409–411. EDN NFKGCSJ
5. Кользаева Н.Г. Формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н.Г. Кользаева. – Л., 1989. – 15 с.
6. Корепанова Е.В. Психологическое сопровождение адаптации первокурсников в диаде «преподаватель – студент»: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Е.В. Корепанова. – Тамбов, 2003. – 23 с. EDN PYZCUN
7. Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе / О.Ю. Муллер, Н.А. Ротова // Российский психологический журнал. – 2020. – №3. – С. 18–29. DOI 10.21702/rj.2020.3.2. EDN EPLXLV
8. Попова Е.Н. Критерии и показатели адаптации студентов первого курса к образовательному процессу в вузе / Е.Н. Попова // Гаудеумас. – 2021. – №1(47). – С. 87–94.
9. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2008. – 480 с.
10. Ртищева А.С. Адаптация студентов вузов на начальном этапе обучения / А.С. Ртищева, Е.С. Филина, Д.В. Сухочев // Автономия личности. – 2025. – №1(34). – С. 169–175. EDN GSOQRT
11. Савотина Н.А. Социальная адаптация личности в условиях студенческой среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Н.А. Савотина. – М., 2004. – 24 с.
12. Салихова Н.Р. Трудности адаптации первокурсников к обучению в вузе / Н.Р. Салихова, А.Р. Фахрудина // Вестник РГТУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2021. – №1. – С. 97–113. DOI 10.28995/2073-6398-2021-1-97-113. EDN LVROIR
13. Динамика психологических показателей адаптации студентов в вузе / Т.В. Тарасова, М.С. Ионова, Я.Г. Гнюхина [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – №3. – С. 2–12. EDN KVZKJI
14. Улыбышева И.Н. Взаимосвязь адаптации к группе и к деятельности с личностными характеристиками будущих педагогов / И.Н. Улыбышева // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. – 2023. – №6. – С. 63–69. DOI 10.23947/2658-7165-2023-6-6-63-69. EDN CZYTIJ
15. Хусаинова Р.Р. Адаптация студентов к условиям образования в педагогическом вузе посредством группообразующей деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Р.Р. Хусаинова. – Киров, 2005. – 18 с. EDN NINVEP

*Шуваева Алла Александровна*

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ОСНОВА СТРАТЕГИЙ АДАПТАЦИИ К СТРЕССУ И КРИЗИСАМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

***Аннотация:** в современных условиях развития образовательной среды учащиеся и педагоги регулярно сталкиваются с большим количеством стрессоров, способных нарушать их эмоциональное равновесие, снижать адаптивные возможности и приводить к возникновению кризисных состояний. Психологическая устойчивость становится ключевым ресурсом, который обеспечивает способность личности эффективно преодолевать трудные ситуации, корректировать эмоциональные реакции и восстанавливать продуктивность деятельности. В статье рассматриваются особенности проявления стресса и кризисов в образовательной среде, проводится анализ роли психологической устойчивости как фактора успешной адаптации, а также описываются основные стратегии ее формирования и развития.*

***Ключевые слова:** психологическая устойчивость, стресс, образовательная среда, копинг-стратегии, адаптация, кризис.*

Образовательная среда современного образовательного учреждения характеризуется повышенным уровнем требований как к учащимся, так и к педагогам: необходимостью усвоения ими больших объемов информации, значительным ускорением темпа образовательного процесса, высокой конкуренцией и уровнем ответственности, частыми изменениями нормативных требований и социальных ожиданий. Данные условия сопровождаются переживанием стресса, что неизбежно отражается на психологическом состоянии участников образовательного процесса [1; 2].

При систематическом воздействии стрессовых факторов возникают трудности адаптации, эмоциональное истощение, снижение познавательной активности и мотивации, что может приводить к

формированию кризисных состояний [3]. Особую роль играет формирование психологической устойчивости – комплекса внутренних ресурсов, которые позволяют человеку справиться с кризисами и восстанавливать эмоциональное равновесие в условиях развития стрессовых ситуаций [1; 4].

В образовательной среде данное качество позволяет учащимся:

- сохранять учебную мотивацию при столкновении с трудностями;
- стабилизировать эмоциональные реакции при взаимодействии с педагогами и сверстниками;
- корректно реагировать на неудачи, замечания со стороны педагогов, высокие требования;
- стремиться к решению учебных задач, несмотря на возникающие трудности;
- развивать контроль и навыки саморегуляции [2].

Для педагогов психологическая устойчивость играет не менее важную роль: она развивает способность педагога корректно реагировать на повышенные нагрузки, преодолевать стресс, связанный с профессиональной ответственностью, и сохранять эмоциональную устойчивость во время коммуникации с учащимися и родителями [4].

Стрессовые воздействия в системе образования делятся на краткосрочные и хронические. Краткосрочный стресс чаще связан с ситуациями контроля знаний, публичными выступлениями, межличностными конфликтами, изменениями учебного графика. Хронический стресс развивается при регулярной подверженности тревоге, перегрузкам, постоянному давлению требований.

В условиях образовательного процесса стрессовое состояние может возникать под воздействием различных факторов. К наиболее распространенным относятся:

- высокие учебные нагрузки и дефицит времени;
- высокие требования к результативности;
- социально-психологические трудности в коллективе;
- неопределенность и изменения в образовательных стандартах;
- межличностные конфликты между участниками образовательного процесса;
- тревожность перед оценением результатов.

Согласно исследованиям Г. Селье, стресс может переходить в дистресс – разрушительную форму, если адаптационный потенциал личности истощен [6]. В образовательной среде это проявляется в снижении мотивации к учебной деятельности, утрате интереса к школьным предметам, эмоциональном истощении, повышении раздражительности, нарушении поведения и формировании школьной дезадаптации [3; 5].

Кризисные состояния в образовательной среде в большинстве случаев связаны с резким нарушением привычных способов адаптации человека к жизненной ситуации. Кризис может возникнуть в качестве ответной реакции на утрату контроля, хроническую неуспешность, конфликт или сильное эмоциональное потрясение. Особенно уязвимыми в этом отношении являются младшие школьники и подростки, поскольку их эмоционально-волевая сфера ещё недостаточно сформирована [7].

Адаптация к стрессу базируется на развитых личностных ресурсах, среди которых ведущее место занимает психологическая устойчивость. Большинство исследователей выделяют следующие компоненты устойчивости:

- эмоциональная регуляция – способность контролировать интенсивность и длительность эмоциональных переживаний [4];
- когнитивная гибкость – умение рассматривать ситуацию с разных позиций, находить альтернативные решения [1];
- стрессоустойчивые установки – уверенность в собственных силах, внутренний локус контроля, оптимизм [3];
- социальная поддержка – наличие значимых отношений, повышающих чувство безопасности [2].

Человек с высоким уровнем психологической устойчивости способен не только справиться с трудными жизненными ситуациями, но и использовать стресс как трамплин для развития и личностного роста.

Развитие психологической устойчивости в образовательной среде включает в себя целенаправленную работу по укреплению внутренних ресурсов личности человека. Основные стратегии включают следующее.

#### 1. Развитие навыков саморегуляции.

Методики восстановления дыхания, техники мышечной релаксации, упражнения на повышение осознанности. Все это позволяет уменьшить негативное воздействие на нервную систему.

Дыхательная техника «Квадрат дыхания» (4–4–4–4):

- вдох – 4 секунды;
- задержка – 4;
- выдох – 4;
- задержка – 4.

Используется перед контрольными, выступлениями, важными переговорами.

Дыхательная техника «Дыхание 4–6»:

- 4 секунды – вдох;
- 6 секунд – выдох.



Удлиняет фазу выдоха → снижает активность симпатической нервной системы.

Техника «Заземление 5–4–3–2–1».

Необходимо сконцентрировать внимание, чтобы:

- увидеть 5 любых предметов, которые попадают на глаза, и мысленно назвать их;
- услышать 4 звука и мысленно назвать их;
- почувствовать 3 ощущения и мысленно назвать их;
- заметить 2 запаха и мысленно назвать их;
- ощутить 1 вкус и мысленно назвать их.

Переключает фокус внимания с тревожных мыслей на реальность, снимает напряжение и стресс в моменте, помогает замедлиться и успокоиться.

2. Коррекция иррациональных установок.

Работа с негативными убеждениями, развитие реалистичного оптимизма, повышение уровня самоэффективности помогают учащимся справляться с тревогой и страхом неудач.

Отличным приемом для коррекции иррациональных установок является «Декатографизация». При тревожном состоянии, например, экзамене или выступлении необходимо задать себе ряд вопросов:

- «Что самое худшее может случиться?»;
- «Как я с этим справлюсь?»;
- «Что вероятнее всего произойдет?»;
- «Что самое хорошее может случиться?».

Данный метод помогает заменить негативные мысли на более конструктивные и реалистичные убеждения.

3. Тренировка копинг-стратегий.

Эффективные стратегии ориентированы на активное решение проблем, поиск социальной поддержки, осознанный анализ ситуации, а также переосмысление трудностей как возможностей личностного роста [2]. Например, использование «Метода маленьких шагов». В данном методе большая задача делится на микроцели, каждая из которых более легко достижима.

4. Развитие навыков коммуникации.

Эффективное взаимодействие с другими людьми помогает уменьшить стрессогенные социальные факторы и создать условия для поддержки.

5. Психолого-педагогическое сопровождение.

Индивидуальные консультации, тренинги, профилактические программы и работа с родителями позволяют формировать устойчивость как системное качество личности. Важно на ранних этапах диагностировать проблемы у детей и педагогов чрезмерную подверженность стрессу – Шкала тревожности Спилбергера-Ханина, шкала «Психологическая устойчивость» Коннора-Дэвидсона.

Таким образом, психологическая устойчивость выступает ключевым ресурсом, обеспечивающим успешную адаптацию личности к стрессовым и кризисным условиям образовательной среды. Она определяет способность учащихся и педагогов сохранять эмоциональную стабильность, рационально оценивать происходящее, поддерживать продуктивность деятельности и восстанавливать внутренние ресурсы после переживания трудностей.

Развитие психологической устойчивости не является спонтанным процессом: оно требует целенаправленной педагогической, психологической и организационной работы. Важную роль играет создание образовательной среды, снижающей уровень стрессогенности, формирующей атмосферу принятия, четких требований, конструктивной обратной связи и эмоциональной безопасности.

Учитывая возрастающую интенсивность стрессовых факторов в современной системе образования, работа по развитию психологической устойчивости становится неотъемлемой частью стратегии образовательной организации. Она позволяет не только минимизировать негативные последствия стресса, но и преобразовать его в ресурс для личностного развития, что делает данное направление особенно актуальным для современной практики.

#### **Список литературы**

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с. EDN SURQNF
2. Лазарус Р. Стресс, оценка и копинг / Р. Лазарус, С. Фолкман. – М.: Прогресс, 1984. – 456 с.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
4. Осухова Н.Г. Помощь в трудных и экстремальных ситуациях / Н.Г. Осухова. – М.: Академический проект, 2010. – 240 с.
5. Реан А.А. Психология личности / А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2018. – 400 с.
6. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1982. – 128 с.
7. Шапиро Ф. EMDR: принципы, методы, протоколы / Ф. Шапиро. – М.: Институт психотерапии, 2014. – 456 с.

# ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Аношко Елена Юрьевна*

психолог

*Чурина Анастасия Евгеньевна*

психолог

ООО «Южный региональный центр протезирования и ортопедии»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-152131

## ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КРИЗИСА ПРИ ПОТЕРЕ И ОТСУТСТВИИ КОНЕЧНОСТИ

**Аннотация:** авторы рассматривают особенности эмоционального кризиса среди условных групп личностей, переживших ампутацию конечности (-ей) и рожденных с отсутствием конечности (-ей).

**Ключевые слова:** эмоциональный кризис, ПТСР, ампутация конечности, инвалидность, социальная адаптация.

Эмоциональный кризис – это реакция организма на негативные внешние воздействия. Они (реакции) могут быть психологические и физиологические. Эти эмоционально-напряженные состояния личности принято различать по интенсивности воздействия на психику. Различают:

- экзистенциальный кризис – отмечается при пережитом прошлом опыте стресса, но личность еще в процессе перехода, а новая реальность без эмоционального осадка не началась;
- кризис развития – он связан не с возрастом, он про адаптацию к новым социальным ролям. Например, смена профессии, состояние беременности, создание семьи, переезд;
- ситуационный кризис – неуверенность в своих силах своих возможностях, кризис в коммуникации;
- травма – событие, которое превышает по своему напряжению и воздействию порог эмоциональной чувствительности личности.

Основными симптомами кризисного состояния являются – страх неизвестности, непонимание что нужно сделать для перехода в новое для сознание личности эмоциональное состояния [9].

Рост стрессогенных факторов (экономические, социальные, политические, экологические, техногенные факторы, раздуваемые также информационной средой) сказывается и на психическом состоянии личности, становясь причиной стресса и посттравматического поведения.

В следствии некоторых жизненных обстоятельств, человек может пережить ампутацию конечности (ей): болезни, аварии, производственные травмы, природные катастрофы. Человек также, может появиться на свет с врожденной ампутацией конечности(ей): на данный момент акцентируют внимание исследователи данной патологии развития плода в утробе матери в I триместре беременности, когда формируются конечности человека, обозначая причины механических травм матери (давление на брюшную полость) и ятрогении (ненамеренное негативное воздействие врача на пациента).

По мнению Г. Селье, организм реагирует на раздражители, переходящие через определенный предел (свой для каждого человека в зависимости от внешних и внутренних обстоятельств). По этой причине каждый по-своему относится к одинаковым раздражающим факторам [7].

Как заметил В.А. Бодров, информация (о текущих или предполагаемых тревожных происшествиях) становится причиной стресса. Эта причина (или причины) выявляет уровень опасности от событий, вызывающих стресс, а также способы избавления от него, это говорит о том, что на каждый стресс оказывают влияние информационные процессы [2].

Е.А. Климов описывал производственный стресс, причиной которого становится интенсивная нагрузка в интеллектуальной сфере. Это вызывает эмоциональное перенапряжение. Подростки переживают данный стресс в пубертате, плюс нагрузки в процессе обучения, подготовки к экзаменам [4].

Если реакция на стрессовую тяжелую ситуацию затягивается, то проявляется посттравматическое стрессовое расстройство личности: травма проживается снова и снова в воспоминаниях, кошмарных снах; человек отстраняется от близких, не может испытывать удовольствие от жизни.

Как отмечают исследователи, серьезное влияние на состояние психики производят бедствия, причинами которых становятся намеренные действия других людей, нежели стихийные катастрофы.

Когда стресс не проживается, а реакция на него затягивается, возникает посттравматическое стрессовое расстройство.

Современные представления о ПТСР сложились окончательно к 80-м годам XXв., однако информация о воздействии травматических переживаний на сознание личности фиксировалась на протяжении столетий этот факт находит подтверждение предшествующих исследователей эмоционального состояния человека. Например, З. Фрейд в 19в различал «стресс» и «сильный стресс», определяя их:

стресс – как реакцию организма на любое физическое или эмоциональное напряжение, а «сильный стресс»-невроз как психическое расстройство, проявляющиеся через симптомы стресса [1].

Тарабрина Н. В. определяет посттравматический стресс как непсихотическая отсроченная реакция на травматический стресс, способный вызвать психические нарушения практически у любого человека, такой как природные и техногенные катастрофы, боевые действия, пытки, изнасилования и др. [10].

Современная психологическая наука выделяет два основных направления в природе ПТСР. В западной психологии любые травматические расстройства рассматривают как нормальную реакцию на сверхинтенсивные, то есть ненормальные внешние воздействия.

Как же справиться с эмоциональным кризисом? Самый распространенный метод – социализация.

Способ коммуникации личности с социальной средой путем ее адаптации к правилам определенного общества называется социальной адаптацией [1]. Адаптация может происходить на следующих этапах:

1) физиологическом: понимаются механизмы, используемые личностью для приспособления к актуальной локации;

2) психологическом: психика человека продолжает выполнять свои функции в привычном режиме, несмотря на влияние внешних незнакомых факторов;

3) социальном: человек способен войти в определенную социальную среду в нужной ему социальной роли: понимая, какие свои способности можно использовать в данных обстоятельствах, действуя с учетом основных задач деятельности.

При смене социальной среды человек проходит несколько этапов адаптации [5]. На первом этапе происходит знакомство с нововведениями. На втором этапе личность принимает новые для нее правила данного социума. Третий этап характеризуется тем, что личность изменяет свои привычные установки интеллектуальной деятельности. На завершающем этапе адаптации к своей актуальной социальной роли, человек начинает четко понимать свои задачи и границы своих интересов [5].

Мы рассмотрели психологическую травму инвалида, связанную с ампутацией конечности (-ей). Для успешной социализации личности, перенесшей ампутацию конечностей, завершив реабилитацию, важно научиться пользоваться протезом, продолжать полноценную жизнь: работать там, где они хотят, путешествовать, развиваться, не ощущая себя при этом «человеком с ограниченными возможностями».

Эмоциональный кризис, связанный с врожденным отсутствием конечности – это не единичное событие, а сложный, многослойный и, зачастую, пожизненный процесс. Его особенности кардинально отличаются от кризиса, вызванного потерей конечности уже в сознательном возрасте [6].

Ключевые особенности такого кризиса.

1. Отсутствие «точки отсчета».

Нет воспоминания о «целом» теле. В отличие от человека, потерявшего руку или ногу в результате травмы, здесь нет «прошлой нормы». Кризис связан не с утратой, а с осознанием физического «отличия»;

«Травма без события». Психическая травма не привязана к конкретному шокирующему событию (как авария), она растянута во времени и проявляется в столкновении с реакцией окружающего мира и физическими ограничениями [11].

2. Кризис идентичности: «Я такой же, но я другой».

Вопрос «Кто я?». Основной кризис вращается вокруг формирования идентичности [12]. Человек постоянно балансирует между ощущением себя как целостной личности и осознанием себя как человека с инвалидностью.

Внутренний конфликт: «Я нормальный, но мое тело говорит мне об обратном». Это может приводить к чувству отчуждения от собственного тела [8]

3. Многофазность кризиса: не случается один раз, он вспыхивает с новой силой на каждом новом возрастном этапе [13]:

1) раннее детство: кризис минимален, если окружение поддерживающее. ребенок просто познает мир доступными ему способами;

2) подростковый возраст (пубертат): пиковый период кризиса;

3) телесность и принятие себя: обостряются переживания о своей внешности, привлекательности, сексуальности;

4) сепарация и независимость: стремление к самостоятельности сталкивается с физическими ограничениями, что вызывает гнев, фрустрацию и бунт против родителей и протезов;

5) социализация: желание быть принятым в группе сверстников и страх быть отвергнутым из-за своей особенности;

6) молодость, зрелость: Профессиональная самореализация (столкновение с дискриминацией или физическими барьерами), создание семьи.

Выводы

1. Эмоциональные реакции после ампутации конечности(ей) бывают абсолютно разные: от глубоко негативных (внезапные ампутации (чрезвычайные случаи), до спокойно воспринятых и пережитых - после ожидаемых операций по удалению конечности(ей) (плановые ампутации в следствии тяжелой болезни). Негативное восприятие ампутации может затянуться, образовав посттравматический стресс.

2. Личность с ПТСР смотрит дальше на свою жизнь через призму события, его травмирующего. ПТСР мешает человеку: адаптироваться к обществу уже в рамках своего нового состояния-инвалидности [3].

3. Итогами реабилитации для успешной социализации личности, перенесшей ампутацию конечностей, являются умение пользоваться протезом, продолжение полноценной жизни: работать там, где нравится, путешествовать, развиваться, не ощущая себя при этом «человеком с ограниченными возможностями».

4. Эмоциональный кризис при врожденном отсутствии конечности – это хронический, волнообразный процесс становления личности в условиях постоянного диалога с «другим» телом и «другим» взглядом общества. Его главная особенность – в отсутствии точки «ДО». Но в обоих случаях единственно возможный путь к целостности – это принятие себя.

5. Реабилитация и способы поддержки в преодолении кризиса:

- психологическая помощь;
- сообщество «себе подобных». Общение с людьми, имеющими аналогичный опыт, кардинально меняет картину мира. Это снижает чувство изоляции и дает реальные модели адаптации;
- психотерапия, особенно подходы, ориентированные на телесность (телесно-ориентированная терапия, соматическое переживание) и принятие (Терапия Принятия и Ответственности, АСТ);
- профориентация и развитие сильных сторон. Акцент на том, что человек может, а не на том, чего не может;
- работа с самооценкой, направленная на отделение своей ценности как личности от особенностей тела.

#### **Список литературы**

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства / Ю.А. Александровский. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007. – С. 102. EDN QLPLXD
2. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2012. – 364 с.
3. Гуркина А.Л. Основы формирования ценностных ориентаций личности / А.Л. Гуркина // Молодой ученый. – 2016. – №26 (130). – С. 648–651 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/130/35994> (дата обращения: 26.11.2025). – EDN XCIBEL
4. Киркитадзе Р.Е. История происхождения ПТСР / Р.Е. Киркитадзе, Р.Р. Халфина // Образовательный процесс. – 2018. – Вып. 4.
5. Немец В.В. Стресс и стратегии поведения / В.В. Немец, Е.П. Виноградова // Национальный психологический журнал. – 2017. – №2 (26).
6. Осипова А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / А.А. Осипова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 315 с. EDN PFOBAW
7. Психология стресса и методы его профилактики: учебно-методическое пособие / авт.-сост. преп. В.Р. Бильданова, доц. Г.К. Бисерова, доц. Г.Р. Шагивалеева. – Елабуга: Изд-во ЕИ КФУ, 2015. – 142 с.
8. Психосоматика и психология телесности с практикумом: сборник учебно-методических материалов для специальности / сост. Е.В. Павлова. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017. – 64 с.
9. Радченко В.В. Его величество-эмоциональный кризис / В.В. Радченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/blog/272022> (дата обращения: 26.11.2025).
10. Скосырева А.С. Персоналистический подход к эволюции личности в современном обществе / А.С. Скосырева // Вестник Омского университета. – 2018. – Т. 23. №2. – С. 172–175. – DOI 10.25513/1812-3996.2018.23(2).172-175. – EDN UVVAFM
11. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учебное пособие / Г.Г. Филиппова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с. EDN VYUZHH
12. Франкл В. Десять тезисов о личности / В. Франкл // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2015. – №1 (26).
13. Ярская-Смирнова Е.Р. Социокультурный анализ нетипичности: 22.00.06: дис. ... д-ра социол. наук / Е.Р. Ярская-Смирнова. – Саратов, 1997. – 312 с. EDN AFCNJZ

*Бачуринская Дарья Анатольевна*  
студентка

*Юрченко Татьяна Валентиновна*  
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## ПРОЦЕССЫ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ КОНФЛИКТА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ И РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СТОРОН

*Аннотация:* в статье рассматривается вопрос влияния психологического состояния участников на процессы принятия решений в условиях конфликта. Проведен анализ ключевых психологических теорий, объясняющих взаимосвязь эмоций, когнитивных процессов и поведенческих стратегий. Выявлены основные пробелы в современных исследованиях, такие как недостаточный учет динамики эмоциональных состояний и индивидуальных различий.

*Ключевые слова:* конфликт, влияние психологического состояния, принятие решений, эмоциональное состояние, компромисс, стратегии поведения.

В современном мире умение управлять эмоциями становится ключевым фактором успешного разрешения споров и достижения консенсуса. Как в личной жизни, так и в профессиональной сфере, конфликты являются неотъемлемой частью любых социальных взаимодействий. Психологическое состояние участников играет важную роль в их разрешении, влияя на качество принимаемых решений. И умение управлять своими эмоциями в современном мире часто становится фактором успешного разрешения конфликта.

Согласно психологическому словарю Р.С. Немова, конфликт – столкновение противоречивых взглядов, противоположных, не совместимых друг с другом точек зрения, интересов, норм и форм поведения [8].

Конфликт – это наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся эмоциями и чувствами, переживаемыми ими по отношению в друг другу. Если конфликт не будет своевременно разрешен, то он повлечет за собой серьезные, далеко идущие последствия.

Стремление урегулировать конфликт часто лежит в основе общения. Понятие «конфликт» содержит в себе различные способы противостояния, напряжения и борьбы. Среди них противоположности позиций и противоречия во взглядах, различие интересов и расхождения в оценках, столкновение разнонаправленных действий и не схожесть методов. Конфликт находит свое выражение в борьбе и соперничестве, конкуренции и раздорах, кризисе и расколе [5].

Принятие решений – это сознательный выбор среди альтернативных вариантов действий, имеющий целью достижение осознаваемого результата [1].

Психологическое состояние – это совокупность эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакций личности, возникающих в ответ на внешние и внутренние стимулы, и характеризующихся относительной устойчивостью в определенный период времени [7].

Теория двойственного процесса Канемана, Становича и Эванса раскрывает важное разделение когнитивных механизмов на автоматическую (эмоциональную) и аналитическую системы [6]. В конфликтных ситуациях это проявляется в резком переходе от импульсивных реакций к осмысленным действиям. Однако модель не объясняет, почему при одинаковом стрессе одни люди замирают, а другие действуют агрессивно, и не учитывает влияние телесных реакций на принятие решений. Теория соматических маркеров Дамасио [3] дополняет эту картину, показывая, как физиологические сигналы (учащенное сердцебиение, напряжение мышц) подсознательно направляют наш выбор. Но и она оказывается слишком статичной, не учитывающей как меняется влияние этих маркеров при нарастании стресса и индивидуальные различия между людьми.

Модель Appraisal-Tendency Framework (Структура оценочной тенденции) Лернер и Кельтнера делает шаг вперед, демонстрируя, что разные эмоции по-разному влияют на принятие решений [11]. Гнев, связанный с ощущением контроля, увеличивает склонность к риску, тогда как страх, основанный на восприятии неопределенности, ведет к осторожности. Однако эта модель не учитывает сложные смешанные эмоциональные состояния, характерные для реальных конфликтов, и не объясняет, почему при сильном стрессе люди часто вообще теряют способность рационально оценивать риски.

Динамические модели конфликта, такие как теория Дойча, предлагают рассматривать конфликт как волнообразный процесс с чередованием фаз обострения и затишья [4]. Это помогает понять, почему в одни моменты преобладают эмоции, а в другие включается рациональное мышление. Но эти модели

остаются слишком описательными – они не дают инструментов для прогнозирования перехода между фазами и слабо учитывают нейробиологические механизмы, лежащие в основе этих процессов.

Анализ этих теорий показывает, что современная наука еще не создала целостной модели, объясняющей как эмоции влияют на принятие решений в условиях конфликта. Основные пробелы связаны с недостаточным учетом динамики эмоциональных состояний, индивидуальных различий между людьми и нейробиологических механизмов, лежащих в основе этих процессов, что отражено в Таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ теорий принятия решений в условиях конфликта

Теория / Модель	Основные авторы	Ключевые положения	Преимущества	Недостатки	Практическое применение
Теория двойственного процесса	Д. Канеман, А. Станович, Дж. Эванс	Разделение на: 1. Система 1 (быстрая, эмоциональная) 2. Система 2 (медленная, аналитическая)	Объясняет базовые механизмы принятия решений	Не учитывает: – динамику стресса – телесные реакции	Тренинги по управлению эмоциями в переговорах
Теория соматических маркеров	А. Дамасио, А. Бехара	Телесные реакции («метки») влияют на выбор даже без осознания	Раскрывает связь физиологии и решений	Не объясняет: – индивидуальные различия – динамику при стрессе	Развитие эмоционального интеллекта
Модель Appraisal-Tendency Framework	Дж. Лернер, Д. Кельтнер	Разные эмоции по-разному влияют на риск: – гнев → риск – страх → осторожность	Показывает специфику эмоций	Не учитывает: – смешанные эмоции – когнитивную перегрузку	Прогнозирование поведения в конфликтах
Динамические модели конфликта	М. Дойч	Конфликт как волны эскалации/затишья	Описывает цикличность конфликтов	Нет критериев перехода между фазами	Управление групповыми конфликтами

Перспективным направлением представляется разработка интегративных моделей, которые объединили бы сильные стороны существующих подходов. Такие модели могли бы найти практическое применение в области разрешения конфликтов, переговорных процессов и управления стрессом. Особое внимание следует уделить исследованию того, как современные технологии и цифровая среда меняют традиционные механизмы эмоционального реагирования в конфликтных ситуациях.

Современные исследования эмоций и принятия решений имеют два ключевых пробела: слабо изучено влияние кратковременных колебаний настроения на выбор в конфликтах и недостаточно учитывается роль межличностных факторов в групповых противостояниях. Эти упущения снижают практическую ценность существующих теорий для реальных конфликтных ситуаций.

Психологическое напряжение ведет к сужению поля восприятия и снижению качества решения. Например, в состоянии гнева или паники человек склонен фокусироваться на ограниченном числе вариантов, часто – самых простых или агрессивных, игнорируя долгосрочные последствия и альтернативные пути решения проблемы [10].

Позитивный настрой способствует креативному мышлению и конструктивному разрешению спора. Это связано с тем, что умеренно позитивное эмоциональное состояние расширяет когнитивные ресурсы, повышает гибкость мышления и способность к эмпатии, что является ключевым для поиска компромисса и взаимовыгодных решений [2].

Длительное пребывание в состоянии стресса ухудшает способность к прогнозированию последствий принятых решений. Хронический стресс истощает ресурсы префронтальной коры головного мозга, отвечающей за сложное планирование и самоконтроль, что приводит к росту импульсивных, зачастую деструктивных действий в конфликте [9].

Проведенный анализ показал, что ни одна из существующих теорий в отдельности не дает исчерпывающего объяснения механизмов влияния эмоций на принятие решений в условиях противоборства. Наиболее продуктивным путем представляется синтез идей когнитивной психологии, нейронаук и динамического подхода.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Подтверждена ключевая роль психологического состояния как фактора, детерминирующего качество и стратегию принимаемых в конфликте решений.

2. Критический анализ существующих теорий выявил их частный характер и неспособность в отдельности описать всю сложность взаимосвязи между эмоциями, когнитивными процессами и выбором в динамически меняющихся условиях противоборства.

3. Перспективным вектором развития является создание интегративных моделей, учитывающих динамику состояний, индивидуальные различия и нейробиологические корреляты. Практическая реализация исследования возможна в форме специализированных тренингов по развитию эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости для переговорщиков, управленцев и дипломатов.

**Список литературы**

1. Болдырев А.С. Основные понятия теории принятия решений / А.С. Болдырев // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2013. – №1(57) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-ponyatiya-teorii-prinyatiya-resheniy> (дата обращения: 29.09.2025).
2. Губин В.Д. Основы философии: учеб. пособие / В.Д. Губин. – 4-е изд. – М.: Инфра-М, 2023. – 288 с.
3. Дамасио А. Ошибка Декарта: эмоции, разум и человеческий мозг / А. Дамасио; пер. с англ. Т.А. Черемухиной. – М.: Аст, 2019. – 352 с.
4. Дойч М. Разрешение конфликта: конструктивные и деструктивные процессы / М. Дойч; пер. с англ. – М.: Институт психологии РАН, 2015. – 463 с.
5. Кашапов М.М. Психология конфликта: учебник и практикум для вузов / М.М. Кашапов, Ю.С. Филатова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 216 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/562063> (дата обращения: 21.09.2025).
6. Канеман Д. Мышление быстрое и медленное / Д. Канеман; пер. с англ. Т. Гутман. – М.: Аст, 2021. – 653 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.
8. Немов Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2007. – 560 с. EDN QXSRFZ
9. Терлецкий А.С. Нейрофизиологические маркеры когнитивных процессов обмана (обзор иностранных источников) / А.С. Терлецкий // Комплексные исследования детства. – 2024. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyrofiziologicheskie-markery-kognitivnyh-protsssov-obmana-obzor-inostrannyh-istochnikov> (дата обращения: 22.11.2025). DOI 10.33910/2687-0223-2024-6-1-40-47. EDN BXBSLV
10. Хусаинов Р.А. Теории эмоций и нервно-физиологические механизмы эмоций / Р.А. Хусаинов, Н.Л. Ильина // Вестник науки. – 2023. – Т. 4. №12(69). – С. 1260–1265. EDN ZJWERE
11. Deutsch M. Conflict resolution: constructive and destructive processes / M. Deutsch // ScienceDirect [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1057740807700232> (date of application: 15.07.2024).

**Вавико Анна Станиславовна**

ординатор  
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный  
медицинский университет»  
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

**Белицкая Татьяна Станиславовна**

канд. мед. наук, врач анестезиолог-реаниматолог  
ФГБУЗ «Южный окружной медицинский центр  
Федерального медико-биологического агентства»  
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

**Вавико Татьяна Алексеевна**

врач-терапевт  
ГБУ РО «Центральная районная больница»  
г. Красный Сулин, Ростовская область

DOI 10.31483/r-152484

## СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ (СЭВ) У ПЕДАГОГОВ: ДИАГНОСТИКА, ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ С ПОЗИЦИЙ ДОКАЗАТЕЛЬНОЙ МЕДИЦИНЫ

**Аннотация:** в статье представлен комплексный анализ синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) в педагогической деятельности с позиций доказательной медицины. На основе данных международных и российских исследований раскрывается эпидемиологическая картина проблемы, демонстрирующая, что педагоги относятся к группе высокого профессионального риска, а распространенность СЭВ среди них достигает 30–50%. В работе детально рассматривается структура синдрома и обосновывается доказательный подход к его диагностике с использованием валидизированных методик и необходимости дифференциальной диагностики. Основное внимание уделено системной, многоуровневой модели профилактики и коррекции, включающей организационные, командные и индивидуальные мероприятия с подтвержденной эффективностью. Делается вывод о том, что решение проблемы выгорания педагогов требует не только индивидуальных усилий, но и, в первую очередь, изменений в системе образования.

**Ключевые слова:** синдром эмоционального выгорания (СЭВ), профессиональный стресс, педагог, учителя, диагностика выгорания, профилактика выгорания, коррекция выгорания, эмоциональное истощение, когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), организационное здоровье.

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) признан Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) профессиональным феноменом, оказывающим значимое влияние на здоровье и качество жизни.

ни. В группе высокого риска находятся педагоги, чья деятельность включает большое количество стресса [1]. Согласно международным исследованиям, профессия учителя входит в тройку лидеров по риску развития СЭВ наряду с медиками и социальными работниками. Средний уровень выгорания в педагогической среде, согласно мета-анализу в *Educational Psychology Review* (2021), достигает 30–35%, а в некоторых странах превышает 50% [2]. Такие данные указывают на то, что проблема носит не индивидуальный, а системный характер. Деятельность педагога связана с высокой эмоциональной, интеллектуальной и коммуникативной нагрузкой, необходимостью постоянной вовлеченности, ответственностью за результат, а зачастую – с загруженностью рабочего дня и давлением со стороны коллег. С позиций доказательной медицины, СЭВ у педагогов – это не просто усталость или временное снижение мотивации, а специфический синдром, развивающийся в ответ на хронический профессиональный стресс и характеризующийся тремя ключевыми измерениями: эмоциональным истощением (чувством опустошенности, истощения ресурсов), деперсонализацией (циничным, отстраненным отношением к работе и воспитанникам/коллегам) и редукцией профессиональных достижений (ощущением некомпетентности, снижением продуктивности). Его последствия носят системный характер: страдает психическое и физическое здоровье самого педагога (риск депрессивных, тревожных расстройств, сердечно-сосудистых заболеваний), резко падает качество образовательного процесса. Как показывают данные, около 30% молодых педагогов в странах ОЭСР покидают профессию в первые 5 лет работы, и выгорание является ключевым фактором.

Доказательный подход к диагностике СЭВ требует комплексного использования валидизированных (проверенных) инструментов и клинической оценки. Золотым стандартом для исследовательских и скрининговых целей является опросник выгорания Маслач (*Maslach Burnout Inventory – MBI*). Анализ профилей педагогов выявляет специфическую картину: наиболее выраженным компонентом является эмоциональное истощение (до 40% педагогов), затем следует редукция профессиональных достижений (около 25–30%), и несколько менее выражена деперсонализация (около 20%). Высокие баллы по шкалам «эмоциональное истощение» и «деперсонализация» и низкие по шкале «профессиональная эффективность» четко указывают на наличие СЭВ. Важно учитывать и динамику: пики выгорания часто приходятся на первые 3–5 лет работы (синдром «новичка») и на период 15–20 лет стажа (синдром «профессиональной стагнации»).

Однако с клинической точки зрения, диагностика не должна ограничиваться одним тестом. Доказательная медицина настаивает на необходимости дифференциальной диагностики. Симптомы СЭВ могут пересекаться с проявлениями депрессии, тревожного расстройства, расстройства адаптации или синдрома хронической усталости. Ключевое отличие СЭВ – его прямая связь с профессиональной деятельностью. Для постановки диагноза врач (психиатр, психотерапевт) должен провести сбор жалоб и анамнеза, оценить соматический статус и использовать клинические критерии, предложенные в МКБ-10 (код Z73.0). Важным индикатором для педагога может служить отслеживание динамики своего состояния: нарастающее чувство опустошенности после рабочего дня, быструю утомляемость, устойчивое желание отдалиться от учеников, родителей и их проблем, нежелание общаться с коллегами, увеличение случаев заболеваемости.

Наиболее эффективная профилактика СЭВ, согласно данным исследований, является системной и включает три уровня: организационный, командный и индивидуальный. Мероприятия, направленные только на повышение личной стрессоустойчивости педагога, без изменения условий труда, показывают недолговременный эффект.

1. Организационный (институциональный) уровень. Это самый важный и эффективный уровень профилактики. Систематический обзор в журнале *Work & Stress* (2020) показал, что именно меры, направленные на снижение рабочей нагрузки и повышение автономии, приводят к максимальному результату – снижению показателей выгорания на 15–25% в течение года. В контексте РФ это особенно актуально: исследование НИУ ВШЭ (2021) указывает, что ключевым стресс-фактором для более 80% учителей является высокая бюрократическая нагрузка. Поэтому администрации образовательного учреждения должны внедрять:

- планирование нагрузки: обеспечение адекватных перерывов, ограничение внеурочной работы;
- повышение автономии: предоставление педагогам большей свободы в выборе методик, участие в принятии решений;

- создание системы поддержки: доступ к консультации психолога.

2. Командный (профессиональный) уровень. Культура школы и отношения в коллективе имеют огромное значение.

Развитие профессиональных сообществ: создание атмосферы взаимопомощи вместо конкуренции.

Тренинги по коммуникации: навыки ненасильственного общения снижают эмоциональное напряжение в общении с учениками и родителями.

Групповые супервизии: помогают преодолеть чувство изоляции и дают новые инструменты для решения сложных ситуаций.

3. Индивидуальный уровень. Наиболее убедительную доказательную базу имеют:

- тренировка осознанности: рандомизированные исследования демонстрируют, что 8-недельные курсы для педагогов приводят к снижению эмоционального истощения на 20–30% и улучшению психического благополучия на 15–25% по сравнению с контрольной группой;



- когнитивно-поведенческие техники (КПТ): обучение выявлению и коррекции дисфункциональных мыслей («я должен всем»);
- развитие навыков тайм-менеджмента: умение проводить границы между профессиональной и личной жизнью;
- регулярная физическая активность: не менее 150 минут.

При сформированном СЭВ необходимы активные коррекционные меры. Доказательная медицина ранжирует их по интенсивности.

1. Программы на основе КПТ и АСТ (Терапии принятия и ответственности). Это «терапия первой линии» при СЭВ. Мета-анализ показывает, что такие структурированные программы дают положительный и устойчивый эффект в снижении всех компонентов СЭВ, который сохраняется 6–12 месяцев после завершения.

2. Тренинги по управлению стрессом и развитию гибкости. Включают техники релаксации, дыхательные упражнения, обучение навыкам решения проблем.

3. Коучинг. Фокусируется на постановке профессиональных целей и поиске ресурсов, помогая преодолеть чувство некомпетентности.

4. Медикаментозная терапия. Лекарственные препараты не лечат непосредственно СЭВ, однако они могут быть назначены врачом-психиатром или психотерапевтом для купирования тяжелых сопутствующих симптомов – клинической депрессии или тревожного расстройства. Решение принимается строго индивидуально.

5. Изменение рабочей ситуации или временный перерыв. В наиболее тяжелых случаях, когда профессиональная среда является токсичной, самым эффективным с медицинской точки зрения методом может стать отпуск, длительный больничный или даже смена места работы.

Синдром эмоционального выгорания у педагогов – это актуальная медицинская и организационная проблема. От 30 до 50% педагогов в мире имеют факторы риска развития СЭВ, а в России около 70% учителей испытывают постоянный профессиональный стресс. Диагностика должна быть комплексной и должна включать в себя дифференциальную диагностику. Профилактика эффективна, когда основной фокус смещается на изменение условий труда (снижение бюрократической нагрузки, повышение автономии. Коррекция уже развившегося синдрома предполагает использование структурированных психотерапевтических подходов (КПТ, АСТ, тренировка осознанности). Вклад в профилактику и лечение СЭВ у педагогов – это не только вклад в их личное благополучие, но и прямое экономическое и социальное вложение в качество образования, снижение мобильности кадров и здоровье будущих поколений.

#### Список литературы

1. Burn-out an “occupational phenomenon”: International Classification of Diseases // World Health Organization [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases> (date of application: 10.10.2025).
2. The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: a meta-analysis / A.E. Iancu, A. Rusu, C. Măroiu [et al.] // Educational Psychology Review. – 2018. – Vol. 30. No. 2. – P. 373–396. DOI 10.1007/s10648-017-9420-8. EDN XBUQNH
3. Гиниятуллина Е.Р. Факторы стресса и профессионального выгорания учителей: результаты исследования / Е.Р. Гиниятуллина, И.Д. Фрумин // Вопросы образования. – 2019. – №4. – С. 198–219.

*Гучетль Элана Мугдиновна*  
соискатель, психолог  
*Княгинина Надежда Валерьевна*  
магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-152551

## КРИЗИС РОДИТЕЛЬСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ЭПОХУ СТРЕМИТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА

**Аннотация:** в статье поднимается сверхактуальная тема развития цифровизации общества в контексте проблемы взаимоотношений родителей и детей, в частности, заключающаяся в формировании кризиса родительской идентичности. Авторами рассмотрены такие понятия, как: идентичность, родительство, осознанное родительство. Также проанализированы модели современного родительства. В заключении авторами даны практические рекомендации для решения поставленной проблемы.

**Ключевые слова:** идентичность, родительская идентичность, кризис, родительство, осознанное родительство, семья, ценности, ребенок, дети, подростки, цифровое общество, цифровизация, современный мир, виртуальный мир.

Современное родительство переживает глубокий трансформационный кризис, масштаб и природа которого не имеют аналогов в истории. Если предыдущие поколения могли опираться на опыт своих

родителей и относительно стабильные социальные нормы, то сегодня мать и отец оказались в ситуации, где правила воспитания устаревают быстрее, чем успевают усвоиться. Это порождает феномен кризиса родительской идентичности – потери четкого и уверенного понимания своей роли, ценностей и компетенций в процессе воспитания ребенка.

Источником кризиса стал цифровой разрыв между поколениями. Для детей и подростков онлайн-среда – естественная и неотъемлемая часть реальности, в то время как родители остаются в ней «цифровыми мигрантами», пытаясь применить аналоговые средства защиты к цифровым угрозам. Гаджеты стали эпицентром родительских тревог, открывая доступ к таким сложным вызовам, как бесконтрольный контент, онлайн травля, цифровой шантаж и разрушение границ между приватным и публичным.

Параллельно с технологическим давлением происходит переосмысление самой модели семьи и родительства. Исследования показывают, что родительская идентичность начинает формироваться задолго до появления детей и связана с общими процессами поиска личностной идентичности. В условиях, когда общество предлагает разнообразие и часто противоречивые модели, процесс этого поиска усложняется. Родители вынуждены самостоятельно конструировать свою воспитательную философию в информационном вакууме или, наоборот, при избытке конфликтующих советов. Общественный дискурс лишь усиливает напряжение: с одной стороны, от родителей требуют максимальной вовлеченности, цифровой грамотности и постоянного контроля, а с другой – предлагаемые технологические решения часто ставят под угрозу приватность всей семьи и, по мнению экспертов, создают больше проблем, чем решают.

В результате родители оказываются в ловушке между инстинктом защитить ребенка и пониманием, что традиционные методы не работают; между желанием дать свободу и страхом перед цифровыми рисками; между необходимостью устанавливать правила и отсутствием моральных и технологических оснований для этого.

Этот внутренний конфликт и составляет суть кризиса идентичности, превращая воспитание из интуитивного процесса в перманентное состояние стресса и неуверенности.

Исследователи данной темы сходятся в том, что сегодня существует прямая конкуренция между семейным воспитанием и цифровыми медиа за формирование ценностей и моделей поведения, и картины мира ребенка. Это ставит родителей в принципиально новую позицию: они более не являются единственными или главными источниками знаний и норм, что ведет к потере уверенности и размыванию их роли [1].

Современные родители должны активно осваивать функции «цифровых навигаторов и медиаторов», чтобы регулировать онлайн-активность детей. Эта обязанность не подкреплена готовыми социальными моделями или успешным опытом предыдущих поколений, что усиливает внутренний конфликт и кризис родительской идентичности носит психологический и структурный характер, будучи порожденным объективным смещением коммуникативных и воспитательных практик в цифровую плоскость, где у многих родителей пока отсутствуют карта и компас.

Проблемы идентичности исследуются в рамках различных наук. Начиная с одного из разработчиков понятия – Э. Эриксона, идентичность рассматривается как важный элемент структуры личности, объединяющий индивидуальные и социальные характеристики. В условиях стремительных социальных изменений человеку становится сложнее поддерживать внутреннюю согласованность и устойчивость образа «Я». Идентичность формируется в условиях определенной социальной среды через соотнесение себя с конкретной общностью и противопоставление другой. Кризис возникает при разрушении привычного социокультурного окружения и потере своего места в мире.

Процесс идентификации начинается в семье, поэтому трансформация семьи серьезно влияет на личную и социальную идентичность. А. Ватерман относит сферы родительства и супружества к ключевым для личной идентичности [2].

Обратимся к рассмотрению понятий «родительство» и «осознанное родительство».

Итак, Э.Р. Алексеева рассматривает родительство как биопсихосоциальный феномен, социальный институт, а также юридический факт и субъективное переживание родства.

И.С. Кон определяет родительство как систему взаимосвязанных явлений: родительскую любовь и привязанность, специфические социальные роли и предписания культуры, а также реальное поведение и стиль воспитания.

По мнению Е.Г. Смирновой, формирование осознанного родительства определяют такие психологические факторы как социальная успешность, личностная зрелость, родительский опыт, стиль семейных отношений и эмоциональная связь с ребенком.

С.П. Акутина формулирует концепцию ответственного родительства, как совокупность ценностей, установок и убеждений, связанных со статусом родителя, выступающую в качестве моральной и социальной потребности личности.

Е.Г. Максименко выделяет функции семьи, отмечая, что благополучие зависит от степени удовлетворения потребностей каждого члена семьи. Дисбаланс же ведет к ценностным противоречиям. Содержательной основой же воспитательной функции являются любовь и уважение, создающие фундамент для развития личности ребенка. Гиперопека и избыточный контроль приводят к фрустрации его потребностей и блокировке социально-личностного развития [3].

Российские ученые выделяют пять дискурсивных моделей современного родительства

1. Родительство как репродукция (ключевые слова: «природа», «данность»). Родительство здесь понимается как естественная функция, призвание женщины стать матерью, соответственно и основная забота по уходу и воспитанию ребёнка возлагается на неё. Отец несколько отстранен от детей.

2. «Все как у людей» (ключевые слова: «пора», «надо»). Эта модель также базируется на традиционной гендерной культуре – женщина – хранительница семейного очага, мужчина – добытчик, кормилец. Однако отец эпизодически принимает участие в воспитании ребёнка.

3. Родительство как обязанность (ключевые слова: «долг», «преодоление трудностей», «рутину»). В этой модели родительство воспринимается как набор задач и проблем, ограничивающих родителей в профессии и личной жизни. Отец считает своим долгом материально обеспечить семью, мать вынуждена разрываться между работой и домом, отсюда усталость, неудовлетворенность и частые конфликты.

4. «Дети как проект» (ключевые слова: «сознательный выбор»). Родительство рационализируется, становится результатом осознанного решения респондентов. Семьи соотносят появление ребенка, жизненные планы и условия: получение образования, карьеру, «квартирный вопрос», достаток. Материнство и отцовство вписано в общую жизненную траекторию.

5. Воспитание как творчество (ключевые слова: «самореализация», «профессионализм»). Забота о детях в этой модели органично вписывается в жизненный сценарий родителей. Такое родительство характеризуется рефлексивностью, являясь результатом планирования и согласования интересов партнеров. Между работой и воспитанием детей они (как правило, матери) выбирают второе. И тогда развитие их ребёнка становится для семьи приоритетом, отсюда – стремление к педагогическому самообразованию (некой «профессионализации»), погоня за достижениями ребёнка, и как следствие, повышение родительской самооценки [4].

Итак, как обстоит ситуация, которую мы обсуждаем, на сегодняшний день?

Мы живем в эпоху, когда цифровизация стала новой природной средой. Это не просто технологический прогресс, а фундамент, на котором сегодня формируется личность ребенка. С первых дней жизни новое поколение погружено в цифровой контекст, развиваясь в неразрывной связи с ним. Они – люди цифрового мира, для которых онлайн-пространство так же органично, как воздух, в отличие от «цифровых мигрантов» старшего поколения.

Это погружение трансформирует все грани развития: когнитивные процессы, коммуникацию, эмоциональный интеллект, психофизиологию и социальные навыки. Данные исследований красноречивы: для более 85% детей цифровые устройства – неотъемлемая часть бытия. Занятые родители все чаще используют смартфоны и планшеты как современную «няню». Уже к 4–5 годам, а иногда и к году, ребенок осваивает базовые действия на устройстве. Более половины младших школьников имеют свой аккаунт в соцсетях.

Парадокс в том, что мозг, эволюционно настроенный на формирование в естественной среде, теперь активно развивается в лентах соцсетей и интерфейсах игр. Это ведет к кардинальному изменению коммуникации: растет цифровая разобщенность, общение становится поверхностным, лишенным глубины и эмпатии. Когда многие услуги и даже обучение уходят в онлайн, живое взаимодействие начинает восприниматься как ненужная вещь. Дети просто не знают жизни «без цифр».

Реальность постепенно уступает виртуальному пространству: детей сложно уговорить на прогулку, физическая активность, предметная игра и непосредственное общение замещаются экраном. Исчезают дворовые игры и навыки командного взаимодействия. Понятие «друг» размывается до статуса «виртуального собеседника», а его ценность измеряется количеством подписчиков. Столкнувшись с реальным конфликтом, ребенок теряется – правила виртуального мира здесь не работают.

Кибермания превращается в тихую эпидемию. Ее главное и часто недооцененное следствие – цифровая зависимость, уже признанная медицинским сообществом. Ее маркеры: падение успеваемости и познавательного интереса, девальвация реальных ценностей.

Виртуальные вселенные часто построены на противостоянии, что невольно учит ребенка воспринимать реальный мир как враждебное поле. Это порождает высокую тревожность и отстраненность. Интерес к офлайн-жизни угасает, а время, проведенное в «цифре», неуклонно растет.

Что делать? Запреты – путь в никуда. Вырвать гаджет из рук увлеченного ребенка невозможно. Ключ – в предложении здоровой, захватывающей альтернативы. Часто родители ограничиваются поверхностной заботой (еда, одежда, оценки), не пытаются стать настоящим другом и узнать внутренний мир ребенка. Необходимо мягко перенаправить его внимание на реальные увлечения, помогая расширять кругозор. Победы в реальном мире, чьи плоды не исчезают после выключения кнопки компьютера, дают несравнимое ощущение подлинного признания и достижения.

Важно помнить: гаджет – лишь инструмент. Проблемой он становится, когда поглощает все свободное время. Если у ребенка есть живые интересы, устройство не сможет их вытеснить.

Дошкольный возраст – сенситивный период для закладки основ личности, ценностей и социальных норм. Ведущая деятельность этого этапа – игра – в цифровую эпоху претерпевает метаморфозы, что напрямую влияет на социально-личностное развитие. Цифровая зависимость в раннем возрасте может стать предиктором других аддикций. Недостаток движения тормозит развитие кинестетиче-

ских механизмов мозга, что в будущем грозит проблемами с речью и мышлением. Не формируется «социальный мозг», слабо развиваются волевая регуляция, целеполагание и самоконтроль.

При этом цифровизация – мощный ресурс для развития. Ошибка – рассматривать «цифрового ребенка» как нечто отдельное, вне контекста воспитания. Родителям необходимо самим откладывать устройства, чтобы дарить детям эмоциональное тепло и живое общение. Задача – организовать среду, где есть место реальным друзьям, впечатлениям, дворовым играм и навыкам разрешения конфликтов.

Итоговая цель – сформировать у ребенка осмысленное и здоровое отношение к технологиям. Именно на родителях и педагогах лежит ответственность за то, чтобы дети понимали: цифровые устройства – это инструменты для созидания, а не альтернативная реальность для побега. Главное – помочь им построить насыщенную, добрую и чуткую жизнь, частью которой будет и цифровой мир, но не наоборот [5].

К выводам.

1. Процесс цифровизации общества уже запущен и будет только развиваться, это неизбежная реальность.

2. Цифровизация – это мощный инструмент для развития личности, к которому можно адаптироваться и использовать во благо. Это помощник, и не обязательно давать ему все бразды правления.

3. Как ни посмотри, родитель – это всегда самый первый воспитатель и учитель, с которого ребенок берет пример. Для ребенка родитель – это самый первый мир, с которого всё началось и развивается: процессы формирования, рождения и взросления.

4. Несмотря на стремительное развитие цифрового общества, важно не забывать и знакомить ребенка с культурой предыдущих поколений, развивая тем самым его ценностные ориентации и гибкость мышления, общий кругозор. Например, вместо специфических современных мультфильмов с искаженными внешне персонажами и нереалистичным голосовым сопровождением, знакомить малыша со старой, доброй классикой, закладывая в него правильные речевые привычки, как минимум. А еще, куда теплее и более развивающе рассматривать фотографии своей семьи в печатном виде.

5. Для минимизации проблем взаимоотношений «родитель-ребенок» необходимо изучать специализированную литературу по психологии развития и педагогической психологии, выявляя особенности развития ребенка в том или ином возрасте.

Также авторы статьи считают, что необходимо реализовать так называемые проекты-программы школы психолого-педагогического сопровождения родительства с государственной поддержкой и сотрудничеством с образовательными учреждениями.

#### **Список литературы**

1. Социальные коммуникации в цифровую эпоху: сборник тезисов I Национальной междисциплинарной научно-практической конференции (Тольятти, 28–29 ноября 2024 г.). – М.: Спутник+, 2025. – 173 с.

2. Чуркина Н.И. Трансформация родительской идентичности в России (XX–XXI вв.): теория и практики дошкольного воспитания / Н.И. Чуркина // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2017. – №4(24). – С. 161–166. EDN ZXIZQH

3. Мишакова А.Н. Ответственное родительство: социокультурный и психолого-педагогический аспекты / А.Н. Мишакова // Традиционные российские духовно-нравственные ценности, поддержка семьи и семейного воспитания: материалы всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, посвященной Году семьи в РФ и 95-летию ГАУ ДПО «ВГАПО» (Волгоград, 27 марта 2024 г.). – Волгоград: Волгоградская государственная академия последилового образования, 2024. – С. 72–75. EDN CUNIAM

4. Тесленко А.Н. Родители современной молодежи в поиске новой родительской идентичности / А.Н. Тесленко // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2022. – №1(31). – С. 3–15. EDN QMTUJJ

5. Трофимова Е.И. Влияние цифровизации на развитие личности современных детей / Е.И. Трофимова // Молодой ученый. – 2021. – №34(376). – С. 170–172. EDN ZDQPXI

## РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

**Аннотация:** в статье теоретически обоснована роль социальных служб как системного фактора, способствующего социальной и психологической адаптации подростков из неблагополучных семей. Рассмотрены понятие семейного неблагополучия и его влияние на формирование когнитивно-эмоциональных и поведенческих рисков в подростковом возрасте. Проанализированы основные функции и направления работы социальных служб: диагностическая, коррекционная, профилактическая, посредническая и защитная, а также конкретные методы вмешательств от краткосрочных программ до длительного наставничества. Описаны ключевые механизмы воздействия (создание поддерживающей среды, компенсация дефицитов привязанности, развитие личностных ресурсов, семейная работа) и обозначены системные барьеры и перспективы развития практик сопровождения, включая межведомственное сотрудничество и внедрение доказательных и дистанционных форм работы.

**Ключевые слова:** семейное неблагополучие, подростковая адаптация, социальные службы, межведомственное взаимодействие, коррекционные интервенции, доказательные практики, социально-педагогическое сопровождение.

Проблема неблагополучия семьи и её влияния на психологическое развитие подростков остаётся одной из актуальных в социальной и прикладной психологии. Подростковый возраст характеризуется высокой чувствительностью к средовым факторам, а дефицит поддержки, нестабильность и конфликтность в семье повышают риск дезадаптации – ухудшения учебной мотивации, повышенной тревожности, агрессивного и делинквентного поведения. Цель данной статьи – теоретически обосновать роль социальных служб как системного фактора, способствующего психологической адаптации подростков из неблагополучных семей. Задачи включают анализ понятия неблагополучия, рассмотрение функций социальных служб и выделение механизмов их воздействия на адаптацию личности.

Неблагополучие семьи рассматривается как сложная совокупность экономических, социально-педагогических и психологических дефицитов: низкий уровень родительской компетентности, хронический стресс, отсутствие стабильной привязанности. Теория привязанности Джона Боулби подчёркивает влияние микросреды и экосистемных связей на становление личности. Если ребёнок не уверен в своей способности обуздать опасные импульсы, он может невольно прибегнуть к одному или нескольким примитивным и малоэффективным защитным приёмам психики. Эти механизмы направлены на то, чтобы защитить близких от возможного вреда и оградить самого ребёнка от боли острого конфликта, который ему кажется неразрешимым другими способами [1]. В подростковом же возрасте формируются когнитивные, эмоциональные и социальные компетенции; нарушение этих процессов ведёт к дезадаптации, проявляющейся в нарушении самооценки, эмоциональной регуляции и межличностных отношений.

Понятие социально-психологической адаптации включает способность подростка эффективно взаимодействовать в социальных ролях, регулировать эмоции и достигать целей, не прибегая к деструктивным стратегиям. Критериями успешной адаптации являются положительная самооценка, устойчивость к стрессу, адекватные коммуникативные навыки и учебная успешность. Одним из факторов успешной адаптации также являются отношения подростка внутри семьи, хотя в научной и профессиональной литературе термин «семья группы риска» встречается довольно часто, в многочисленных исследованиях редко можно найти его точное и однозначное определение. Параллельно используют и другие обозначения: «неблагополучная семья», «проблемная семья», «деструктивная семья», «дисфункциональная семья», «негармоничная семья» и т. п. Как правило, такие семьи сталкиваются с трудностями в самых разных областях жизни: социально-экономической, правовой, материальной, медицинской, психологической, педагогической и прочих [2].

Социальные службы – многопрофильные структуры (центры социальной помощи, службы опеки, реабилитационные проекты), выполняющие диагностическую, коррекционную, профилактическую, посредническую и защитную функции [3]. В практической работе выделяются направления: индивидуальное консультирование подростков, семейная терапия, групповые тренинги, социально-педагогическое сопровождение (поддержка в обучении, профориентация), правовое сопровождение и взаимодействие со школой и медицинскими учреждениями.

Методы работы варьируются от краткосрочных вмешательств (психообразовательные модули, тренинги навыков) до длительных программ наставничества и комплексной реабилитации. Ключевым является межведомственный подход, обеспечивающий непрерывность сопровождения.

Социальные службы воздействуют через несколько механизмов: создание поддерживающей среды, компенсация дефицита привязанности и стабильности, развитие личностных ресурсов (самооценка, эмоциональная регуляция, социальные навыки), коррекция деструктивных поведенческих паттернов и активное вовлечение в позитивные социальные практики (учёба, досуг). Интервенции, ориентированные на укрепление резильентности и навыков решения проблем, способствуют формированию устойчивых стратегий поведения, снижая риск рецидивов девиантного поведения [3]. Работа с семьёй меняет родительские установки и улучшает внутрисемейную коммуникацию, что усиливает эффект вмешательств, направленных на подростка.

Ключевые проблемы включают недостаточное финансирование, нехватку квалифицированных кадров и супервизии, фрагментарность межведомственного взаимодействия и стигматизацию получателей помощи. Перспективы развития связаны с внедрением доказательных практик, усилением превентивных программ, развитием телесоциокультурных и дистанционных форм сопровождения, а также с повышением квалификации специалистов и организацией сетевого взаимодействия между службами, школой и медучреждениями.

Социальные службы играют критическую роль в повышении социально-психологической адаптированности подростков из неблагополучных семей посредством многоуровневых вмешательств: от индивидуальной поддержки до системных изменений в окружении подростка. В подростковом возрасте интенсивное формирование идентичности и когнитивно-эмоциональная перестройка повышают чувствительность к оценке сверстников и авторитетов, что существенно влияет на успешность социальной адаптации [4]. Усиление роли сверстников и стремление к автономии могут способствовать как позитивной социализации, так и вовлечению в девиантные практики, особенно при слабой поддержке со стороны семьи. Развитие навыков эмоциональной регуляции, коммуникативных умений и решения проблем определяет устойчивость к стрессу и адаптивные стратегии, целевые образовательные и социальные вмешательства способны повысить эти ресурсы. Для повышения эффективности требуется интеграция межведомственных усилий, внедрение доказательных программ и усиление ресурсной базы. Дальнейшие исследования целесообразно направить на эмпирическую оценку долгосрочных эффектов различных моделей сопровождения и выявление оптимальных сочетаний вмешательств в разных социальных контекстах.

Рекомендуется при подготовке эмпирических работ опираться на классические теории привязанности и экосистемный подход, а также включать показатели субъективного благополучия, резильентности и объективные маркёры социальной интеграции для комплексной оценки эффективности вмешательств.

Таким образом, социальные службы выполняют критически важную и незаменимую функцию в повышении социально-психологической адаптированности подростков из неблагополучных семей. Комплексные многоуровневые вмешательства – от индивидуальной психологической поддержки до системных изменений в социальной среде – являются ключевым инструментом в этом процессе. Учитывая специфику подросткового возраста, характеризующегося интенсивным формированием идентичности, когнитивно-эмоциональной перестройкой, повышенной чувствительностью к оценке сверстников и стремлением к автономии, целенаправленная поддержка критически важна для предотвращения дезадаптации и вовлечения в девиантные практики. Развитие таких ресурсов, как эмоциональная регуляция, коммуникативные умения и навыки решения проблем, напрямую определяет устойчивость к стрессу и успешность адаптации.

#### *Список литературы*

1. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей / Д. Боулби; пер. с англ. В.В. Старовойтова. – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2004. – 232 с. EDN QXILLP
2. Слюсарева И.П. Семьи группы риска в структуре типологии неблагополучных семей / И.П. Слюсарева, А.Г. Грицай // Молодой учёный. – 2021. – №47(389). – С. 425–428. EDN LHBNKW
3. Хабибуллина Р.М. Понятие, формы и виды социального обслуживания граждан / Р.М. Хабибуллина // Экономика и социум. – 2021. – №5–2(84).
4. Выготский Л.С. Проблема возраста: собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во МГУ, 2008. – 515 с.

*Ишкова Екатерина Валерьевна*

канд. психол. наук, доцент, преподаватель

*Каменская Диана Сергеевна*

студентка

*Савелова Мария Викторовна*

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151692

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ, СОСТОЯЩИХ НА УЧЕТЕ В ПДН

**Аннотация:** в статье раскрываются различные аспекты психолого-педагогического сопровождения подростков, состоящих на учете в ПДН. Говорится о сущности и причинах девиантного поведения подростков. Рассмотрена и проанализирована «Программа психолого-педагогического сопровождения учащихся «группы риска» (состоящих на учете в ПДН, на внутришкольном учете)» Е.В. Костюкович. По итогам анализа составлены рекомендации для педагогов-психологов, работающих с отклоняющимся поведением учащихся в общеобразовательных школах.

**Ключевые слова:** подросток, девиантное поведение, аморальное поведение, социальная норма, подразделения по делам несовершеннолетних, психологические особенности, психолого-педагогическое сопровождение.

Рост правонарушений среди несовершеннолетних требует комплексного подхода, выходящего за рамки административного контроля. Существует необходимость усиления психолого-педагогического сопровождения подростков. Индивидуальная работа позволяет выявлять и устранять глубинные причины девиантного поведения, предотвращая рецидив правонарушений. Это способствует как благополучию самих подростков, так и безопасности всего общества в целом.

Девиантное поведение или отклоняющееся поведение (от позднелат. *deviatio* – отклонение) – это тип поведения человека, не соответствующий принятым в обществе нормам. Девиация охватывает широкий диапазон отклонений в поведении личности. Термин девиантность характеризует нарушение, либо недостаточность психической саморегуляции. Человек, проявляющий такие отклонения, называется девиантом и отличается по своим чертам от основной массы людей, находящихся в том же социальном положении. Девиация может проявляться как в негативном, так и в позитивном аспекте [7].

Социальная норма представляет собой результат, выработанный коллективным сознанием, отражённый в установленных представлениях, которых придерживается социум. Так определяются требования к членам общества, с учётом их социальной роли и статуса. Это способствуют улучшению условий взаимодействия людей в обществе [1].

Девиация включает следующие компоненты: девиант как носитель девиантного поведения; социальная норма или социальные ожидания, которые являются критерием оценки поведения как девиантного; социальная группа (общество в целом), реагирующая на эти отклонения в поведении [5].

Множество психологов посвятило немалую часть своих исследований причинам девиантного поведения подростков.

В. Оржеховская выделяла изначальные нарушения характера как устойчивые, глубоко укоренившиеся особенности личности, которые формируются в результате негативных влияний в процессе развития (психотравмы, неблагоприятная семейная обстановка, отсутствие адекватной поддержки и т. д.).

З. Фрейд писал о психических отклонениях, которые могут проявляться в психопатии, умственных дефектах, неуравновешенности, где основой является конфликт между сознанием и бессознательными влечениями.

М. Ратгер акцентировал внимание на семейной среде, в которой происходили семейные конфликты, выражалась недостаточность родительской любви, жестокость и непоследовательность воспитания детей, начиная с самого раннего возраста.

Также не стоит забывать о влиянии сверстников, нередко превышающем влияние взрослых на развивающуюся личность и выражающемся в стремлении состоять в неформальных группах или создавать их. Такие объединения подчиняются определенным правилам, установленным авторитарным лидером, который далеко не всегда является хорошим примером для подражания. В данный период у подростка могут закрепиться черты аморального поведения [4].

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение должно представлять из себя систему, осуществляющую помощь ребёнку и поддержку в процессе его социализации, воспитания и обучения. Для достижения этого, в процессе сопровождения подростков с девиантным поведением, необходимо вовлечение практически всех работников школы, а именно: социальных педагогов, психологов, педагогов, медицинских работников и администрации.

Специалисты должны иметь при себе не только знания и умения преподавания своих специфических предметов, но ещё и должны оказывать благотворное воздействие на воспитание и развитие личности ребёнка [2].

Психолого-педагогическое сопровождение подростков с девиантным поведением – это комплексная специализированная работа, требующая особого подхода, включающего:

1) глубинную своевременную диагностику, благодаря которой осуществляется выявление скрытых причин девиантного поведения, а не только его внешних проявлений, с учётом всех его факторов (семейных, социальных, личностных);

2) создание персональной программы, учитывающей индивидуальные особенности и потребности каждого подростка;

3) создание безопасной и принимающей среды, необходимой для эффективной работы;

4) коррекционную работу над изменением глубинных установок, а также над развитием саморегуляции и альтернативных, социально приемлемых моделей поведения;

5) совместные усилия педагогов, психологов и семьи учащегося;

6) создание условий для позитивной социализации с чёткими границами и возможностями для роста;

7) направленность на закрепление позитивных результатов, установление новых моделей поведения, профилактика рецидивов, формирование стойкости к негативному влиянию;

8) сотрудничество с внешними службами для оказания комплексной помощи [8].

Личностные особенности подростков, состоящих на учете в ПДН (подразделение по делам несовершеннолетних) выявленные в ходе исследования, проведённого И. С. Ганишиной и С. М. Воробьёвым, с помощью индивидуально-типологического опросника (ИТО) Л.Н. Собчик.

1. Высокий уровень конфликтности: тенденция к отвержению общепринятых норм и правил, развитие радикализма в поведении, стремление к асоциальным формам поведения, отрицание правовых норм.

2. Высокий уровень неустойчивости коммуникаций: стремление к поверхностному общению, раскованность в поведении, наступательность, стремление к лидерству, склонность к перепадам настроения и частой смене окружения.

3. Высокие показатели аггравации и тревожности: выраженность неуверенности в себе, склонности к подозрительности, подвластности воздействию среды, ориентации на авторитет лидера.

4. Выраженное стремление обратить на себя внимание и самоутвердиться в группе.

5. Пренебрежение установленными нормами, склонность к аморальным поступкам.

6. Склонность жить одним днем, игнорирование возможностей для здорового личностного развития, избегание планирования будущего.

Социально-поведенческие особенности присущие подросткам выражаются в жестокости, излишней прямолинейности, грубости, склонности к риску, а также поверхностности контактов с социумом.

Нестандартное отношение подростков, состоящих на учете в ПНД к общественным нормам, выражается в следующем: осознании необходимости учета норм в поведении, но отсутствии при этом их реализации в жизни; нежелании признавать ответственность перед нормами морали; стремлении следовать собственным убеждениям [3].

Ниже подробно рассмотрим программу, разработанную для учащихся с пятого по девятый класс Екатериной Викторовной Костюкович – «Психолого-педагогическое сопровождение учащихся «группы риска» (состоящих на учете в ПДН, на внутришкольном учете)».

Заявленная цель программы – сформировать у ребёнка социально-ответственные и адаптивные качества личности.

Направления, по которым работают в рамках программы.

1. Профилактическое. Предотвращение усугубления девиации через групповые тренинги и занятия с учащимися, родителями, а также педагогами.

2. Диагностическое. Выявление индивидуальных качеств подростков, степени их адаптации к коллективу в классе и учебному процессу в целом.

3. Разнообразные формы воспитательного воздействия, например: неделя «Профилактики табакокурения», неделя «Защиты детей от наркотиков».

4. Консультативно-коррекционное. Индивидуальные консультации и занятия коррекционной направленности.

Также данная программа содержит диагностический инструментарий, включающий карты педагогического и психологического сопровождения подростков, состоящих на внутришкольном учете и учете в ПДН.

Кроме того, в программе акцентируется внимание и на учете пропусков занятий учащимися. Ежедневно заполняется журнал, где классные руководители подсчитывают количество пропусков по неуважительным причинам.

Предполагается, что в ходе реализации программы у учащихся будет сформирована стабильная и адекватная самооценка, улучшатся навыки социализации, самоконтроля и самоанализа. Произойдёт повышение уровня мотивации к обучению, а также возрастёт интерес к учебной деятельности. У подростков вырастет общий уровень ответственности, выработаются позитивные жизненные ценно-



сти, станут лучше развиты навыки планирования, уровень агрессии значительно снизится, а количество пропусков занятий станет меньше [6].

Программа демонстрирует разнообразный арсенал методов: анкетирование, тестирование, наблюдение, диагностика семейного климата, тематические классные часы, беседы с приглашенными специалистами, профилактические беседы, тренинги, индивидуальные беседы, собеседования, консультации с психологом, вовлечение в кружки и секции, общественно-полезный труд, ведение базы данных карт сопровождения, составление индивидуальных планов и отчетов.

В ходе проведения анализа содержания данной программы, были выявлены ее сильные и слабые стороны, представленные далее.

Сильные стороны:

- системность и комплексность. Программа состоит из взаимосвязанных блоков: диагностики, профилактики, экспертной работы, контроля, консультаций, которые обеспечивают всесторонний подход к работе с учащимися;
- четкость структуры и грамотное планирование. Мероприятия распределены по исполнителям и срокам, что облегчает контроль исполнения;
- профилактическая направленность. Программа не ограничивается ответной реакцией на уже возникшие проблемы, а включает предупреждающие меры: тематические беседы перед каникулами, тренинги, вовлечение в кружки и секции;
- межведомственное взаимодействие. Привлечение специалистов из УВД, КДН, медицинских учреждений, что необходимо для решения сложных случаев;
- включение семьи. Программа предусматривает работу с родителями: консультации, диагностика семейного климата.

Слабые стороны:

- риск формализации. Такие элементы программы, как «Ведение Карт сопровождения» и «Еженедельный отчет», при неправильной организации могут превратиться в бюрократическую процедуру, не отражающую реальной работы с ребенком;
- потенциальная перегруженность классных руководителей. На них возложен огромный пласт работы: от составления базы данных до проведения бесед и еженедельной отчетности. Необходим четкий механизм их поддержки и разгрузки;
- размытость формулировок. Некоторые мероприятия сформулированы слишком обобщенно, например, «Индивидуальные беседы». Не до конца ясно, чем отличается беседа от собеседования в других блоках;
- отсутствие целевых показателей. В программе не указаны конкретные, измеримые ожидаемые результаты, например, снижение количества пропусков на X%, уменьшение числа учащихся на учете и т. д. Без этого сложно оценить эффективность.

После проведения комплексного анализа, были составлены профессиональные рекомендации, предназначенные для педагогов-психологов, работающих с подростками, состоящими на учете в ПДН:

1. Психологическое просвещение:

- проводите различные лекции и занятия, например, на темы развития эмоционального интеллекта, стрессоустойчивости, правовой грамотности;
- приглашайте специалистов для проведения тематических бесед с учащимися, например из КДН, МВД, УПМ.

2. Психологическая профилактика:

- проводите регулярный мониторинг психологического состояния учащихся, так как выявление ранних признаков деструктивного поведения и факторов риска позволит предотвратить повторные правонарушения;
- создайте систему наставничества, организуйте взаимодействие детей со взрослыми или старшими сверстниками, которые могут послужить хорошим примером, оказывать поддержку и помогать в адаптации.

3. Психодиагностика:

- создайте стандартизированный пакет методик для различных случаев: методики на выявление уровня тревожности, агрессии, самооценки, акцентуаций характера, например, опросник Леонгарда-Шмишека;
- диагностика семейных отношений: не ограничиваться одной методикой. Используйте комплекс: «Рисунок семьи», опросник АСВ (Анализ Семейного Воспитания), методику PARI (методика для исследования родительских установок и реакций, авторов Е.С. Шефер и Р.К. Белл).

4. Коррекционная работа с учащимися:

- разработайте критерии успешности для каждого мероприятия, например, провести пост-тестирование после проведенного тренинга (анкетирование или опросник) для оценки динамики и других изменений;
- ставьте с подростком конкретные измеримые достижимые цели, например, сократить количество пропусков на 50% в следующей месяце;

– отслеживайте динамику психолого-педагогического сопровождения по ключевым показателям: количество учащихся, снятых с учета, количество пропусков без уважительной причины, положительные или отрицательные отзывы классных руководителей и родителей, на поведение подростка.

5. Работа психолога с педагогами:

– проводите регулярные встречи с классными руководителями, на которых совместно анализируйте конкретные сложные случаи с «трудными» учащимися. Ваша задача – не дать готовый ответ, а помочь учителю найти ресурсы и стратегии взаимодействия с подростком;

– проводите групповые тренинги с педагогами, направленные на предотвращение профессионального выгорания, например «Профилактика конфликтов» или «Эмоциональная саморегуляция».

6. Работа с родителями:

– проводите больше бесед с родителями, объясняйте причины различных состояний и поступков их подростка, донесите важность поддержки и участия родителей в процессе сопровождения и социальной адаптации, в достижении позитивных изменений и положительных результатов в такой непростой период жизни;

– просвещайте родителей о специфике подросткового возраста, кризисах, типичных проявлениях того или иного состояния, обучайте родителей конструктивным стратегиям общения, установлению правил и границ, а также навыкам решения конфликтов с подростком.

Реализация этих рекомендаций позволит педагогу-психологу эффективно работать со всеми участниками образовательного процесса в ситуации постановки подростка на учет в органы подразделения по делам несовершеннолетних, добиться положительных результатов во всех направлениях работы психологической службы в рамках общеобразовательной школы.

*Список литературы*

1. Арифова А.Ю. Понятие и виды девиантного поведения в подростковом возрасте / А.Ю. Арифова, Е.Ю. Кольчик // Форум молодых ученых. – 2019. – №3 (31) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-vidy-deviantnogo-povedeniya-v-podrostkovom-vozhraсте> (дата обращения: 11.11.2025).

2. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – М.: Новая шк., 1998. – 15 с.

3. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – В 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

4. Ганишина И.С. К вопросу о психологических особенностях подростков, состоящих на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних / И.С. Ганишина, С.М. Воробьев // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2022. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-psihologicheskikh-osobennostyah-podrostkov-sostoyaschih-na-uchete-v-podrazdeleniyah-po-delam-nesovershennoletnih> (дата обращения: 11.11.2025). – DOI 10.24412/2658-638X-2022-3-21-24. – EDN ZQKCRN

5. Джемилова Э.И. Причины формирования девиантного поведения подростков / Э.И. Джемилова // Форум молодых ученых. – 2018. – №11–1 (27) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-formirovaniya-deviantnogo-povedeniya-podrostkov> (дата обращения: 11.11.2025).

6. Змановская Е.В. Девиантное поведение личности и группы: учебное пособие / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с. – EDN SDPUDZ

7. Костюкович Е.В. Программа психолого-педагогического сопровождения учащихся «группы риска» (состоящих на учете в ПДН, на внутришкольном учете) / Е.В. Костюкович [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/programma-psihologopedagogicheskogo-soprovozhdeniya-uchaschihsya-gruppi-riska-sostoyaschih-na-uchete-v-pdn-na-vnutrishkolnom-uch-604156.html?ysclid=mhxn942ktj970295255> (дата обращения 13.11.2025).

8. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россаха, О.В. Шапарь; под общ. ред. В.Б. Шапарь. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 808 с. – EDN QXRWYH

9. Шелкунова Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение подростков с девиантным поведением в условиях образовательной организации / Т.В. Шелкунова, Т.Ю. Артюхова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64–2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-podrostkov-s-deviantnym-povedeniem-v-usloviyah-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 11.11.2025). – EDN QQEPCI

DOI 10.31483/r-151591

## МЕТОД НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ В РАБОТЕ С ВНУТРИЛИЧНОСТНЫМ КОНФЛИКТОМ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

**Аннотация:** в статье раскрывается сущность и причины внутриличностного конфликта. Помимо этого, говорится об одном из самых эффективных методов работы с данным психологическим явлением – нейролингвистическое программирование (НЛП). Акцентируется внимание на практике программирующих медитаций, специфике их работы с приведением эмпирических исследований.

**Ключевые слова:** внутриличностный конфликт, нейролингвистическое программирование, НЛП, психология личности, самопрограммирование, медитация, метод, исследование, нейрофизиология, работа мозга.

Внутриличностный конфликт представляет собой сложный психологический феномен, который трактуется через призму различных научных школ, однако сходится в понимании его как столкновения противоположно направленных сил в структуре личности.

Рассмотрим основные положения данного психологического феномена.

Итак, согласно классическому психоанализу З. Фрейда – внутренний конфликт коренится в противоречивой природе человеческой психики, где происходит постоянное противостояние между бессознательными инстинктивными влечениями (Ид) и социальными нормами (Супер-эго). Эго в этой системе выполняет роль посредника, пытающегося примирить антагонистические силы с требованиями реальности.

Карен Хорни, развивая психоаналитическую традицию, усматривала источник конфликта в противоречии между стремлением к безопасности, побуждающим следовать общественным ожиданиям, и потребностью в самореализации и утверждении своей индивидуальности.

Курт Левин, основатель «теории поля» представил структурный подход к пониманию конфликта, определил его как ситуацию одновременного воздействия на личность противоположно направленных сил равной величины. Им были выделены три типа конфликтных ситуаций:

- выбор между двумя привлекательными целями («приближение-приближение или + – +»);
- выбор между двумя нежелательными альтернативами («избегание-избегание или – – -»);
- переживание противоречивых чувств к одному объекту («приближение-избегание или + – - »).

Гуманистическая психология внесла свою перспективу в понимание этой проблемы. А. Маслоу связывал внутриличностный конфликт с разрывом между стремлением к самоактуализации и реальными достижениями человека.

В. Франкл видел источник конфликта в утрате смысложизненных ориентиров, а его разрешение – в обретении новых ценностей, идей и целей [8].

Современные исследователи, в частности, А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов предлагают классификацию внутриличностного конфликта, выделяя типы:

- мотивационный (столкновение разнонаправленных потребностей);
- нравственный (конфликт между желанием и долгом);
- адаптационный (несоответствие возможностей требованиям социальной среды);
- ролевой (невозможность совместить социальные роли);
- конфликт нереализованного желания (фрустрация);
- конфликт неадекватной самооценки [2].

Длительно неразрешимый внутренний конфликт приводит к серьезным последствиям, включая развитие депрессивных состояний, невротических расстройств и психосоматических заболеваний. Исследования показывают, что хроническое эмоциональное напряжение, порождаемое таким внутриличностным конфликтом, негативно сказывается как на психическом, так и на физическом здоровье человека.

Научные исследования указывают на наличие тесной связи между внутренними психологическими противоречиями и развитием депрессивных расстройств. В 2014 году группа испанских исследователей провела работу с участием 161 пациента, страдающего тяжелой депрессией, и 110 пациентов из контрольной группы. Анализ показал, что у испытуемых из первой категории параметры, характеризующие наличие внутриличностного конфликта, были выражены достаточно сильно по сравнению со второй категорией испытуемых. На основании этого утверждения авторы заключили, что важным фактором в лечении депрессии будет процесс содействия в осознании и нейтрализации внутренних коллизий [7].

Разрешение внутриличностного конфликта требует осознания противоречия и нахождения нового уровня личностной интеграции, позволяющего конструктивно совместить противоборствующие тенденции и сделать осознанный выбор в пользу одной из них.

Одним из перспективных и эффективных направлений работы с внутриличностными конфликтами является нейролингвистическое программирование (НЛП).

Возникновение НЛП в 1970-х годах связано с именами Джона Гриндера (лингвист) и Ричарда Бэнделера (математик и психолог). Исследовательский дуэт, объединивший компетенции в математике, информатике лингвистике и психологии, провел масштабную работу по синтезу и формализации практик из гештальт-терапии, психолингвистики, бихевиоризма и гипноза. Концептуальный каркас НЛП раскрывается через его название.

1. «Нейро» – акцентирует нейрофизические основы любого опыта, формируемого через зрение, слух, кинестетику и другие каналы восприятия.

2. «Лингвистическое» – обозначает системообразующую функцию языка как инструмент кодировки мыслей и их передачи.

3. «Программирование» – отсылает к процессу моделирования и изменения внутренних «программ» – устойчивых схем мышления и поведения.

В современном контексте НЛП позиционируется как практико-ориентированная дисциплина, предлагающая инструменты для влияния на убеждения и поведенческие изменения через вербальные и невербальные каналы коммуникации [3].

Фокус метода НЛП направлен на анализ нормы, на поиск модели успешного поведения в условиях стресса. Задача НЛП – выявить скрытые механизмы и движущие мотивы человеческой деятельности, чтобы обнаружить те структуры мышления, которые лежат в основе движений. Фактически НЛП проводит декомпозицию психики, раскладывая ее на ключевые компоненты. Обнаружив последовательность внутренних процессов, ведущую к позитивному результату, человек получает возможность сознательно воспроизвести траекторию успеха.

Как отмечал Роберт Дилтс, люди реагируют не на саму реальность, а на свое собственное и субъективное восприятие этой картины действительности. У каждого она своя собственная. С точки зрения НЛП, наиболее успешны те люди, чьи внутренние картины оказываются «шире» – содержат больше альтернатив и стратегий поведения [1].

В данной статье мы рассмотрим одну из техник–практик НЛП направления – программирующие медитации в работе с внутриличностным конфликтом.

Почему программирующие медитации? Это определяет начало работы с внутриличностным конфликтом.

Регулярная практика медитации выводит в осознанность и помогает ее нарабатывать, в тоже время снижая нейрофизиологические проявления последствий внутриличностного конфликта: тревожность, эмоциональное и мышечное напряжение и так далее. После снижения нейрофизиологических проявлений организма и видимых улучшений в состоянии клиента – переход к практикам, основанным на коммуникации с синтезом и применением иных техник и направлений по необходимости (если практика медитации подошла клиенту, если нет – поиск альтернативы, учитывая тот момент, что работа ведется с нормотипичным клиентом).

Отметим, что у головного мозга есть пять волновых частот активности, которые сменяются в течение суток: гамма, бета, альфа, тета, дельта. Ритмы головного мозга находятся в непрерывном и тесном взаимодействии с природными электромагнитными колебаниями окружающей среды. Волновая природа сознания проявляется не только на его самом верхнем мыслительном уровне, включающем в себя перепады настроений, чувств и желаний, но и на низшем уровне психики.

Ритмы мозга проиллюстрированы на рисунках 1 и 2.



Рис. 1. Ритмы головного мозга

На следующем рисунке проиллюстрирован показатель активности ритмов головного мозга на приборе энцефалограф.

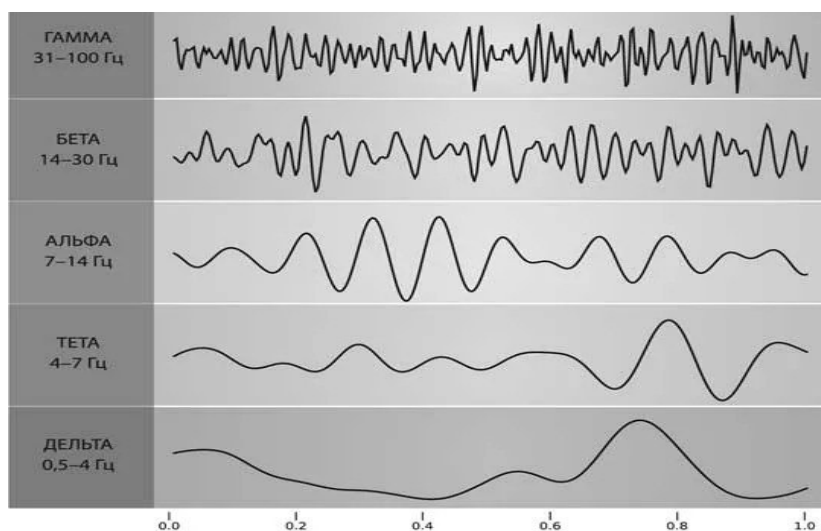


Рис. 2. Показатель активности ритмов головного мозга

Проведены многочисленные исследования по вопросу волновых частот активности головного мозга и также, в частности, в состоянии медитативном и расслабленном: на частоте альфа и тета. Например, исследования национального исследовательского института – ВШЭ [6]. Тета – волна активность головного мозга – состояние глубокого расслабления, медитации. На этой волне мозга активизируется творческое начало, после выхода из тета-состояния человек находится в состоянии вдохновения.

В медитативном состоянии человек одновременно обретает способность отстраниться от собственной жизни, конкретных ситуаций, но при этом сохраняет ясность и внутреннюю вовлеченность. Такой взгляд, лишенный излишней эмоциональности, позволяет трезво оценивать происходящее, не теряя связи с собственными переживаниями.

Благодаря этим свойствам медитация становится эффективным инструментом в различных сферах. Регулярная медитативная практика способна снизить артериальное давление, тягу к курению и необходимости принимать медикаменты – эти и другие результаты исследований представлены в статье нейропсихолога Тур Е.Ю [4].

Фундамент медитации составляют три принципа: намерение, расслабление и осознание. Практику медитации рекомендуется начинать с постановки цели – формирования намерения, а затем позволить уму развивать это направление.

Центральным элементом психотерапевтического процесса медитации является процесс осознания и осмысления, что так необходимо при работе с внутриличностным конфликтом. Основным механизмом такого переосмысления может выступать формирование копинг-стратегий [5].

В настоящее время автором статьи проводится исследование на основании разработанных капсул самопрограммирования – это аудиозаписи программирующих медитаций, нацеленные помочь развить слушателю те или иные состояния и навыки. Это капсулы самопрограммирования на улучшение сна, развития самости, перепрограммирования убеждений на деньги и так далее.

Организация исследования: в терапевтическую онлайн-группу были набраны 146 женщин (25–40 лет, 85 % из них в браке и имеют детей). Все участницы – работающие семейные женщины, у каждой из которых были выявлены характеристики внутриличностного конфликта: в большей степени проявлены мотивационный и ролевой внутриличностные конфликты, и соответствующие состояния в последствии: апатия, тревожность с физическим ощущением тяжести в груди, недовольство собой, плохой сон, состояние «замирания» и т. д. Задача членов терапевтической группы после получения капсул самопрограммирования: слушать аудиозаписи перед сном или утром не менее трех раз в неделю, а лучше каждый день. Получены первые отклики и результаты спустя полгода эксперимента: респонденты отмечают улучшения концентрации внимания и состояния активности. У респондентов с проблемами сна – их было 40 % – улучшились показатели качества сна, яркости сновидений, сон по режиму без систематических пробуждений. Также отмечается, что респонденты, желающие социальной проявленности, но сидевшие в бездействии дома, вдохновились, выделили время и посещают тематические мероприятия, у большинства из них появилось хобби. Еще хотелось бы отметить рост числа бизнес-проектов у респондентов.

На текущий момент исследования продолжаются, в скором времени результаты будут оформлены и представлены широкой аудитории.

Таким образом, можно заключить, что НЛП – это перспективное универсальное направление, которое применяется в различных областях деятельности. Практика программирующих медитаций набирает популярность и демонстрирует свою эффективность в исследованиях как на физиологическом, так и на когнитивном уровнях, и рекомендуется в работе с внутриличностными конфликтами, в частности, в качестве первичной процедуры освоения.

#### **Список литературы**

1. Акатова А.А. Теоретическое становление практического опыта нейролингвистического программирования / А.А. Акатова // *The Scientific Heritage*. – 2020. – №54–3(54). – С. 28–31. EDN HVTWJF
2. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2020. – 560 с.
3. Еремина А.А. Развитие нейролингвистического программирования как науки и влияние на сознание человека / А.А. Еремина, Ю.М. Измайлова // *Аграрная наука и образование: проблемы и перспективы: сб. ст. нац. науч.-практ. конф.* (Саратов, 20–21 марта 2021 г.) / под ред. Е.Б. Дудниковой. – Саратов: ООО «Центр социальных агроинноваций СГАУ», 2021. – С. 146–149. EDN LOJAK
4. Тур Е.Ю. Медитация в психологической и психосоматической практике / Е.Ю. Тур // *Высшая школа: научные исследования материалы Межвузовского междунар. конгр.* (Москва, 28 апреля 2022 года). Часть 2. – М.: Инфинити, 2022. – С. 7–15. DOI 10.34660/INF.2022.78.76.177. EDN HWFHCK
5. Шулым Ю.В. Психотерапевтический потенциал медитации / Ю.В. Шулым // *StudNet*. – 2020. – Т. 3. №9. – С. 1086–1093. EDN IXPXZA
6. Cortical and autonomic responses during staged Taoist meditation: Two distinct meditation strategies / M. Volodina, N. Smetanin, M. Lebedev [et al.] // *PLoS ONE*. – 2021. – Vol. 16. No. 12. – P. e0260626. DOI 10.1371/journal.pone.0260626. EDN MLTLQA
7. Cognitive conflicts in major depression: between desired change and personal coherence / G. Feixas, A. Montesano, V. Compañ [et al.] // *British Journal of Clinical Psychology*. – 2014. – Vol. 53, no. 4. – P. 369–385.
8. Tymofiyeva M.P. Basic conceptions of intrapersonal conflict. Theoretical and methodological research / M.P. Tymofiyeva // *Studia Humanitatis*. – 2016. – No. 4. – P. 12. EDN XQTKAB

Левченко Георгий Владимирович  
студент

Ишкова Екатерина Валерьевна  
канд. психол. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151929

## ВЛИЯНИЕ СНИЖЕННОЙ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ К СТИМУЛАМ СЕРОТОНИН-ДОФАМИНОВОЙ СИСТЕМЫ НА ПСИХИКУ И ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА

***Аннотация:** в статье рассматривается вопрос влияния сниженной чувствительности к стимулам серотонин-дофаминаовой системы на психическое состояние и поведение человека, раскрываются нейробиологические механизмы снижения рецепторной чувствительности, их связь с нарушениями эмоциональной регуляции, мотивационно-волевой сферы и социального функционирования. В исследовании показано, что ослабленная реакция серотониновых и дофаминаовых рецепторов способствует формированию депрессивных состояний, эмоциональной нестабильности, тревожности, апатии, снижению мотивации, а также появлению склонности к поиску интенсивных стимулов и зависимому поведению. Описаны основные психотерапевтические, медикаментозные и нейрофизиологические подходы к коррекции данного состояния. Сделан вывод о значимости понимания серотонин-дофаминаовых механизмов в контексте психического здоровья, профилактики нарушений настроения и поведенческих девиаций.*

***Ключевые слова:** серотонин, дофамин, сниженная чувствительность рецепторов, мотивация, депрессия, эмоциональная нестабильность, нейрофизиология, психическое состояние, поведение, зависимость.*

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена стабильным увеличением психоэмоциональных расстройств в современном обществе, таких как: апатия, тревожные расстройства, депрессия и зависимое поведение. Одним из основных биологических факторов является пониженная чувствительность серотонин-дофаминаовой системы, определяющей эмоциональную устойчивость, мотивацию, способность и восприимчивость к переживанию удовольствия, а также социальное взаимодействие [1]. Нарушения в функционировании этих нейромедиаторов, а именно в чувствительности и работе рецепторов, приводят к ухудшению качества жизни, формированию устойчивых поведенческих девиаций, включая уклонение от социальной активности, утрату волевых ресурсов, развитие аддикций и эмоциональное истощение. Учитывая значимость гормонов серотонина и дофамина в регуляции психики и поведения, исследование механизмов их сниженной чувствительности приобретает высокую научную и практическую ценность, поскольку это позволяет разрабатывать эффективные стратегии психотерапевтической, медикаментозной и нейрофизиологической коррекции [1].

Ключевые нейромедиаторы серотонин и дофамин занимают важную роль в регуляции эмоционального состояния и поведения человека [1]. Баланс этих гормонов и чувствительность организма к стимулам крайне важны для поддержания стабильного эмоционального фона. Снижение чувствительности к этим нейромедиаторам зачастую приводит к разным психическим расстройствам и нарушению поведения [2].

Серотонин так же называют «гормоном счастья» потому как он оказывает существенное влияние на аспекты психического состояния: регуляция настроения (помогает поддерживать позитивный эмоциональный фон и предотвращает развитие депрессивных состояний). Уровень серотонина влияет на качество сна и бодрствования, на чувство сытости, насыщения, пищевое поведение и находится в прямой зависимости от чувствительности организма к этому гормону. А также, если уровень серотонина находится в норме, то это способствует снижению тревожности и повышению устойчивости к стрессу [2]. Поскольку эти гормоны работают в связке, недостаток серотонина приводит к снижению настроения, повышению агрессии и нарушению сна.

Ключевую роль в регуляции поведения и мотивации занимает дофамин – нейромедиатор, который отвечает за мотивацию и стремление к достижению целей, чувство вознаграждения и удовлетворения. Он также связан с ощущением удовольствия от выполненной работы или достигнутых целей. Нарушения в дофаминаовой системе могут привести к снижению мотивации, апатии и неспособности испытывать удовольствие от жизни. Дисфункция серотонин-дофаминаовой системы напрямую связана со склонностью к аддитивному поведению, поскольку многие ПАВ, алкоголь и никотин непосредственно влияют на стимуляцию выработки дофамина, вызывая временное чувство эйфории, насыщения и удовлетворения.

Чувствительность рецепторов определяется их способностью реагировать на химические сигналы. Снижение чувствительности приводит к необходимости увеличения стимуляции (употреблению

большей дозировки) чтобы достичь прежнего эффекта. Это приводит к ухудшению психоэмоциональной устойчивости. В процессе поиска дополнительных стимулов поведение человека становится нестабильным [1].

Из-за снижения чувствительности к серотонину формируются депрессивные, подавленные состояния, ощущение внутренней пустоты, депрессию в полноценной форме. Эмоциональные реакции становятся монотонными и уплощенными, способность к ощущению радости значительно снижается [4].

Слабая реакция рецепторов серотонина приводит к повышению возбудимости нервной системы, а тревожность усиливается. Такой человек становится склонен к паническим реакциям, эмоциональным всплескам, раздражительности.

От сниженной чувствительности к стимулам серотонин-дофаминовой системы деградирует мотивационно-волевая сфера, и в последствии это приводит к апатии, снижению интереса к деятельности, прокрастинации. Человек теряет способность испытывать удовольствие от достижений, что вызывает демотивацию.

Человек с низкой чувствительностью к дофамину склонен искать интенсивные, более сильные стимулы: экстремальные виды спорта, рискованное поведение, употребление психоактивных веществ (рецептурные медикаменты, наркотики) [3].

Социальные коммуникации тоже находятся в зависимости от чувствительности к гормонам серотонин-дофаминовой пары и ухудшаются вслед за отзывчивостью этой системы к стимулам. Происходит нарушение взаимодействия с окружающими: наблюдается нарушение способности к эмпатии, появляется раздражительность, повышается уязвимость и непереносимость критики, конфликты, избегание общения.

Для усиления стимуляции этих нейромедиаторов человек может прибегать к употреблению в большом объеме никотин содержащих продуктов, алкоголя, играть в азартные игры, пробовать и употреблять системно наркотики [4].

Чтобы восстановить чувствительность к стимулам дофамин-серотониновой пары применяются медикаментозные препараты, такие как: антидепрессанты и регуляторы дофаминовой активности. Любые медикаментозные способы воздействия на гормоны имеют последствия, и зачастую побочные эффекты, которые могут повлиять на самочувствие и здоровье как в целом, так и на работу некоторых органов и желез. Поэтому их применение необходимо осуществлять под наблюдением врача [1].

В медикаментозной терапии применяются следующие препараты.

1. *Антидепрессанты* (СИОЗС и СИОЗСН) – увеличивают доступность серотонина и норадреналина в синаптической щели, они позволяют контролировать, стабилизировать и нормализовать эмоциональный фон, уменьшают тревожность, улучшают настроение.

2. *Дофаминергические стимуляторы* (бупропион, амантадин) – усиливают активность дофамина, снижают апатию, повышают мотивацию и энергию.

3. *Нормотимики* (стабилизаторы настроения) – повышают устойчивость к эмоциональным перепадам, снижают импульсивность и раздражительность.

Помимо медикаментозной терапии, более эффективной и щадящей для организма будет психо- и когнитивно-поведенческая терапия. Такие методы терапии помогают сформировать *навыки эмоциональной регуляции*, адаптивного поведения, восстановления мотивации [3]. Такой тип терапии позволяет значительно сохранить здоровье и минимизировать риск отката, рецидива после окончания курса или в период ремиссии, но при этом он более сложный, трудоемкий и напрямую зависит от компетенций и профессионализма специалиста, который проводит терапию, составляет план и находит индивидуальный, зачастую, оригинальный подход, который зависит от индивидуальных особенностей подопечного [5].

Некоторые методы терапии позволяют пересобрать иррациональные установки и убеждения. Например, *когнитивно-поведенческая терапия* (КПТ) нацелена на обучение навыкам эмоциональной саморегуляции и мотивации. При импульсивном поведении, частой смене настроения и эмоциональных всплесках эффективно использование *диалектико-поведенческой терапии* (ДПТ). Если у подопечного наблюдается апатия, сниженные волевые усилия, прокрастинация начать терапию можно с *мотивационного интервьюирования*.

В более сложных и неоднозначных случаях использование *психодинамической терапии* – позволяет осуществить поиск эмоциональных причин внутреннего конфликта, влияющих на регуляцию нейромедиаторной системы.

Для формирования здоровых источников дофамина используется *поведенческая и социально-психологическая коррекция* – при этом методе происходит обучение получать удовольствие от процесса, а не от результата.

Во время работы по увеличению и восстановлению чувствительности к стимулам рецепторов серотонина и дофамина важным критерием является снижение дофаминовой перегрузки. Необходимо сокращение легких выбросов, всплесков и легких стимулов целевых нейромедиаторов, которые вызваны использованием соцсетей, большим количеством экранного времени в играх и во время просмотра развлекательного, клипового контента, большим количеством потребляемых никотин содержащих продуктов [6]. Обогащение окружающей среды: небольшие достижения (микро-цели), новые впечатления, обучение, получение новых навыков, творчество – позволяют восстановить получение



стимулов от сложного дофамина в процессе достижения пролонгированных (многоуровневых) целей. Один из эффективных методов – это *социальная реабилитация*, участие в группах поддержки, развитие эмпатии и эмоционального контакта, в связи с необходимостью социализации для каждого человека признание со стороны социума будет хорошим стимулом в терапии.

Немаловажным фактором является самоконтроль и саморегуляция, для этого есть базовые методы, такие как: *медитация* (и дыхательные практики) – снижают тревожность, увеличивают серотониновую активность. В процессе медитации и дыхательных практик тренируется самоконтроль, увеличивается выработка целевых нейромедиаторов. *Дневник эмоциональной регуляции* – при записи пережитых эмоций и причин, которые могли их вызвать, происходит осмысление и отслеживание триггеров, доступна коррекция реакций, повышение осознанности. *Техника отложенного удовольствия* – это тренировка дофаминовой системы на устойчивость, а не быстрый стимул, что требует должного самоконтроля и волевых способностей от подопечного [6].

Некоторые методы терапии, которые можно использовать как вспомогательные или усиливающие это: *физические методы*, которые направлены на нейростимуляцию (нейрофизиологическая коррекция, нейробиоуправление, улучшение нейропластичности), среди таких методов выделяют основные.

1. *Нейробиоуправление* – улучшает мозговую активность для стабилизации эмоций, повышения самоконтроля и мотивации.

2. *Транскраниальная магнитная стимуляция* (ТМС) – улучшает чувствительность серотониновых и дофаминовых рецепторов, помогает при депрессии, апатии.

3. *Транскраниальная стимуляция постоянным током* (tDCS) – активация префронтальной коры, снижает уныние, улучшает когнитивный контроль [5].

При выборе одного или комплекса методов для терапии, основополагающим фактором остается сокращение негативных, отягощающих факторов для нормализации и улучшения психоэмоционального здоровья, к таким способам сокращения негативных факторов относятся следующие.

1. *Физическая активность* (особенно аэробика, бег, плавание) – повышение кровообращения, обогащение организма кислородом усиливает выработку и повышает уровень серотонина, так как вовремя выполнении физической нагрузки мозг посылает стимулы радости и удовлетворения при выполнении необходимой задачи, а физическая нагрузка подкрепляет эффект, в этот момент усиливается нейропластичность.

2. *Режим сна* (7–9 часов, с нормальным циркадным ритмом) – возобновляет рецепторную чувствительность, которая снижается при неорганизованном режиме сна и уменьшает тревожность, в связи с улучшением выработки нейромедиаторов.

3. *Световая терапия* – использование искусственного освещения, которое имитирует солнечный свет, эффективна при снижении серотонина и сезонной депрессии.

4. *Естественная стимуляция* – сюда относятся базовые потребности такие как: сбалансированное питание, регулярные физические упражнения, достаточный сон, социальные взаимодействия, экспозиция солнечному свету.

В рацион питания рекомендуется включить продукты, БАДы, способствующие восстановлению сниженных гормонов. Например: Для улучшения чувствительности серотонина рекомендуется к употреблению: триптофан (в виде добавок или с пищей в которой содержится: бананы, индейка, овёс, творог, орехи), эта аминокислота не синтезируется в организме, поэтому человек может получать ее только с пищей, а ее дозировка сильно зависит от рациона и сбалансированности питания. При слабой чувствительности дофамина можно принимать тирозин (в виде добавок или с пищей, в которой содержится: яйца, рыбу, бобовые, говядину, твёрдые сыры), он синтезируется в организме, но производится из незаменимой аминокислоты – фенилаланина, которая поступает только с продуктами питания. Для восстановления нормальной работы кофакторов синтеза нейромедиаторов, хороший эффект оказывают минералы и витамины: магний, цинк, витамины группы В.

Серотонин и дофамин занимают важную роль в поддержании психического здоровья и эмоционального баланса. Слабая чувствительность к их стимулу может привести к серьезным психоэмоциональным расстройствам, что подчеркивает важность дальнейшего изучения механизмов их эффекта и влияния на психику человека. Исследование и понимание этих процессов поможет в разработке методов лечения и профилактики психических расстройств и улучшению качества жизни.

#### Список литературы

1. Иванов И.И. Нейробиология поведения / И.И. Иванов. – М.: Академия, 2021. – 312 с.
2. Петрова А.А. Психофизиология эмоций / А.А. Петрова. – СПб.: Питер, 2020. – 284 с.
3. Gray J. The Psychology of Motivation / J. Gray. – New York: Routledge, 2019. – 256 p.
4. Юматов Е.А. Двойственность природы эмоций и стресса: нейробиологические аспекты / Е.А. Юматов // Нейрохимия. – 2022. – Т. 39. №4. – С. 384–400. DOI 10.31857/S1027813322040227. EDN VAKPVO
5. Роль дофамина в электрической активности афферентов тройничного нерва крысы / С.О. Свитко, Е.С. Невский, К.С. Шайдуллова [и др.] // Интегративная физиология: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. молодых учёных. – 2023. – С. 95–101. EDN NGUIXO
6. Парфенов В. Нейробиологи впервые проследили, как серотонин и дофамин определяют «честность» выбора у человека / В. Парфенов // Naked Science.

DOI 10.31483/r-151891

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

**Аннотация:** в статье рассматриваются психологические особенности формирования самооценки у детей 7–10 лет, оставшихся без попечения родителей и воспитывающихся в организациях для детей-сирот. Выявляются факторы риска и защитные факторы, анализируются механизмы закрепления негативной «Я-концепции». Особое внимание уделяется возможностям профилактики и коррекции низкой самооценки в образовательной среде, в том числе с использованием сказкотерапии. На основе анализа теоретических и эмпирических данных делается вывод о необходимости целенаправленной психолого-педагогической работы с данной категорией детей.

**Ключевые слова:** самооценка, младший школьный возраст, дети-сироты, депривация привязанности, институционализация, сказкотерапия, значимый взрослый, психолого-педагогическая поддержка.

Актуальность исследования обусловлена ростом числа детей, оставшихся без попечения родителей. У детей, лишенных родительского попечения, уже к младшему школьному возрасту формируется устойчивая низкая самооценка и устойчивое убеждение, что именно их личностная неполноценность стала причиной родительского отвержения. Данное убеждение сохраняется во взрослом возрасте и значительно повышает вероятность отказа от достижения целей, избегания близких отношений и толерантности к унижающему обращению.

Сегодня в России более 42 тысяч детей 7–10 лет живут без мамы и папы. Именно в этом возрасте самооценка перестаёт быть подвижным «мнением о себе» и застывает в жёсткой конструкции «я-плохой». Последствия таковы, что в подростковом возрасте возникают депрессии и суицидальные мысли, а во взрослом-хроническое одиночество и неспособность создать свою семью.

Программы социализации, воспитательной работы и психологической реабилитации демонстрируют ограниченную эффективность у детей-сирот младшего школьного возраста при наличии у них устойчивого убеждения о собственной недостойности любви и фундаментальной неполноценности.

Именно это убеждение во многом определяет долгосрочные психические и социальные исходы. Поэтому изучение и коррекция негативной самооценки у детей-сирот младшего школьного возраста – не второстепенная тема, а одно из приоритетных направлений, от которого реально зависит, смогут ли десятки тысяч таких детей вырасти психически здоровыми и успешно интегрироваться во взрослое общество.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования [4], школа обязана создавать условия для формирования позитивной «Я-концепции» у детей с особыми образовательными потребностями, к которым относятся и дети-сироты.

Самооценка понимается как оценочный компонент самосознания, отражающий степень принятия себя и уверенности в своих силах. У детей-сирот младшего школьного возраста она чаще всего носит заниженный и неустойчивый характер: 68–84% демонстрируют глобальную негативную самооценку («я весь плохой») вместо дифференцированной оценки отдельных качеств [5, с. 115; 6, с. 212].

Чтобы распознать низкую самооценку у ребёнка 7–10 лет, можно использовать поведенческие индикаторы, речевые и эмоциональные маркеры.

Поведенческие индикаторы низкой самооценки у детей 7–10 лет.

1. Избегает новых заданий, аргументируя тем, что «я все равно не справлюсь».
2. Отказывается участвовать в конкурсах и соревнованиях.
3. Часто говорит: «Я глупый», «Я некрасивый», «У меня никогда ничего не получается».
4. Реагирует слезами или агрессией на обычные замечания.
5. Стремится быть незаметным или, наоборот, провоцирует наказание («Всё равно я плохой»).

Речевые маркеры низкой самооценки у детей 7–10 лет: глобальные обобщения («Всегда», «Никогда», «Все меня ненавидят») и самообвинение даже в чужих ошибках.

Эмоциональные маркеры низкой самооценки у детей 7–10 лет: хроническое чувство вины и быстрое разочарование в себе после малейшей неудачи.

Основные факторы риска формирования низкой самооценки у детей младшего школьного возраста, оставшихся без попечения родителей.

1. Ранняя депривация материнской заботы и нарушение привязанности. По Дж. Боулби, отсутствие стабильной привязанности приводит к формированию негативной внутренней рабочей модели «Я недостоин любви» и «Мир ненадёжен» [1, т. 1, с. 178]. В отечественной психологии значение этой модели для детей-сирот подчёркивает Г. В. Бурменская [2, с. 7].

2. Травматический предшествующий опыт (жестокое обращение, пренебрежение, внезапная утрата родителей). Дети интернализируют послания «я плохой», «меня бросают, потому что я не нужен» [6, с. 198].

3. Институциональные условия воспитания: частая смена воспитателей, отсутствие личного пространства и постоянного значимого взрослого препятствуют прохождению стадий «инициатива против чувства вины» и «трудолюбие против чувства неполноценности» по Э. Эриксону [7, с. 253].

4. Социальная стигматизация и сравнение в инклюзивной среде («детдомовец» как ярлык неполноценности) [6, с. 225].

Психологические механизмы закрепления негативной самооценки у детей младшего школьного возраста, оставшихся без попечения родителей:

- 1) интернализация негативных посланий значимых взрослых биологической семьи;
- 2) повторяющийся опыт отвержения в учреждении;
- 3) когнитивные искажения: глобализация неудачи, чёрно-белое мышление;
- 4) отсутствие опыта безусловного принятия и, как следствие, дефицит базовой ценности «Я» [6, с. 219].

Защитные факторы формирования самооценки у детей младшего школьного возраста, оставшихся без попечения родителей:

- 1) наличие хотя бы одного стабильного эмоционально-положительного взрослого, что повышает самооценку на 25–40% за год [2, с. 13];
- 2) регулярные ситуации объективного успеха и публичное признание;
- 3) систематическая психолого-педагогическая работа.

Сказкотерапия работает лучше всего с детьми-сиротами 7–10 лет, потому что не требует прямого разговора о боли, так как ребёнок проживает её через героя, даёт готовые позитивные модели преодоления и создаёт ощущение «я не один такой» и «всё может закончиться хорошо».

Сказка позволяет ребёнку безопасно прожить опыт отвержения и обретения признания через идентификацию с героем, получить катарсис и новые копинг-стратегии.

Для принятия уникальности ребенка, можно использовать сказку «Гадкий утёнок» Г.Х. Андерсена [3, с. 162], для ценности внутренней доброты – «Золушка» Ш. Перро [3, с. 165], а для преодоления несправедливости и обретения семьи – «Крошечка-Хаврошечка» [3, с. 201].

По методике Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой цикл работы со сказкой включает пять последовательных этапов: чтение сказки, её обсуждение, рисование по мотивам произведения, драматизация и создание ребёнком собственной сказки [3, с. 154]. При проведении занятий дважды в неделю рост самооценки, измеримый по методике «Лесенка», составляет 3–4 ступени за 3–4 месяца [3, с. 223].

Дополнительные приёмы для формирования самооценки у детей младшего школьного возраста, оставшихся без попечения родителей.

1. «Круг силы» (еженедельный ритуал): каждый ребёнок получает от группы три конкретных комплимента («Ты сегодня очень аккуратно писал», «Ты помог другу – это по-настоящему смело»).
2. «Доска героев» в классе/группе – фото и описание даже самых маленьких достижений.
3. «Письма себе в будущее» – ребёнок пишет: «Дорогой я через 10 лет...», взрослый сохраняет и отдаёт через год – мощный опыт «я важен».
4. Фразы безусловного принятия: «Я рада тебя видеть», «Ты важен для меня просто потому, что ты есть», «Я верю в тебя».

Формирование самооценки у детей младшего школьного возраста, оставшихся без попечения родителей, характеризуется высокой уязвимостью и риском закрепления негативной «Я-концепции». Вместе с тем сензитивность данного возраста и сохранность пластичности психических процессов создают благоприятные предпосылки для коррекции. Системная психолого-педагогическая поддержка – наличие значимого взрослого, организация ситуаций успеха и целенаправленное использование сказкотерапии – позволяет существенно повысить уровень и адекватность самооценки, создавая основу для успешной социализации и психического благополучия личности.

#### Список литературы

1. Айснер М.Д. Привязанность и утрата / М.Д. Айснер, Дж. Боулби. – Т. 1–3. – М.: Гардарики, 2004–2008.
2. Бурменская Г.В. Теория привязанности Дж. Боулби и её значение для психологии развития / Г.В. Бурменская // Вопросы психологии. – 2018. – №4. – С. 3–15.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2017. – 310 с.
4. Об утверждении федерального образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 №286 // СПС «КонсультантПлюс».
5. Ткаченко Е.В. Психологические особенности самооценки детей-сирот младшего школьного возраста / Е.В. Ткаченко // Вестник КГУ. – 2021. – №3. – С.112–119.
6. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот / Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2019. – 448 с.
7. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: Ленато, 1996. – 592 с. EDN RUUYWV

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ В СЕМЬЯХ С АДДИКЦИЯМИ ВЗРОСЛЫХ

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос влияния семейной аддикции у взрослых членов семьи на протекание и формирование личностного становления. Проводится анализ основных механизмов и паттернов дезадаптивного поведения, например, таких как нарушение эмоциональной регуляции, деформация когнитивных схем, формирование созависимости. Раскрываются внешние и внутренние ресурсы устойчивости подростков. Определяются основные принципы нормализации опыта, психологической помощи, развитие навыков контроля.

**Ключевые слова:** подросток, личность, семья, аддикция, дезадаптация, созависимость, устойчивость.

Подростковый возраст один из наиболее значимых и сложных этапов в жизненном цикле человека, в этот период происходит трансформация личности, в психологическом и социальном контексте. В этот период происходит становление личности и ключевых психологических структур таких как:

- формирование представления о собственной идентичности – приобретение и осмысление ценностей, убеждений, места в обществе;
- развитие самостоятельности, принятие ответственности за свой выбор и отхождение от опеки взрослых;
- выработка индивидуальных стратегий и паттернов поведения при преодолении трудностей- механизмы психологической защиты, регуляции эмоций, решение конфликтных ситуаций.

Данный этап в условиях семейной дисфункции, а именно связанной с аддиктивным поведением взрослых членов семьи (алкоголизм, наркомания, игромания или иные зависимости), приобретает особую проблематичность. Естественные задачи развития подростка в данной среде существенно затруднены.

Нестабильность семейной среды усложняет процесс формирования идентичности и устойчивого образа «Я». Нарушение родительских функций ведет к подмене ролей внутри семьи, например подросток берет на себя несвойственную ему роль родителя, опекуна и т. д. Непредсказуемость поведения взрослых подрывает базовое чувство безопасности, которое необходимо для здорового взросления.

Множество западных и отечественных исследований в области детско-родительских отношений сосредоточено на изучении детей из дисфункциональных семей (И. Лангмейер, З. Матейчик, В. Сатир, М.И. Буянов, Е.О. Смирнова). Это обусловлено тем, что дети, воспитывающиеся в таких семьях, значительно чаще демонстрируют девиантные формы поведения.

М.И. Буянов среди критериев неблагополучной семьи особо выделяет дефект воспитания. По его мнению, «неблагополучие в семье в той или иной степени практически всегда ведёт к неблагополучию психического развития ребёнка».

Таким образом, дисфункциональная семья становится ключевым фактором, провоцирующим социальную и психическую травму у ребёнка. Особенно уязвимы подростки: в период интенсивного психосоциального развития нестабильная семейная среда многократно усиливает риски нарушения их эмоционального и личностного становления.

В семьях с аддикциями сложный подростковый период протекает в условиях, требующих от ребенка не только типичных возрастных задач, но и выработке устойчивости к хроническому фоновому стрессу, вызванному зависимостью взрослых членов семьи. Семейная среда под влиянием аддиктивного поведения взрослых трансформируется в среду, в которой характерны неустойчивость и нестабильность. Повседневная жизнь подростка протекает в условиях, где его базовые потребности в безопасности, надежности и опоре на значимых взрослых не удовлетворяются в полной мере.

В семьях, где присутствует аддиктивное поведение у взрослых, стираются естественные границы между ребенком и родителями. Происходит подмена ролей, в здоровой семье роли четко обозначены родители-заботятся, ребенок-развивается. В аддиктивной семье ребенок становится участником созависимых отношений, где выполняет роли, которые ему не свойственны. Например, роль спасателя, ребенок пытается вывести взрослого из зависимости, пытается контролировать его поведение, предотвращать конфликты. В некоторых случаях функции опекуна, происходит ролевая инверсия, где ребенок берет на себя обязанности по заботе о братьях, сестрах или других членах семьи, которые нуждаются, обеспечивает быт. Часто ребенок становится «эмоциональным буфером» поглощая агрессию, негатив и напряжение, возникающие в семье. Все это приводит к преждевременному неестественному взрослению. Такие роли лишают его права на уязвимость и опоры в лице взрослых.

Аддиктивное поведение родителя разрушает надёжную привязанность. Его отношение нестабильно: забота внезапно сменяется отвержением или агрессией, обещания не выполняются, а слова расходятся с поступками. В результате подросток испытывает двойственное чувство: он тянется к родителю, но боится близости, не имея устойчивой эмоциональной опоры.

В семьях с зависимостью родителей складывается особая атмосфера – всё держится на молчании. Проблема становится запретной темой: «не выноси сор из избы», «это наше дело». Из-за этого подросток испытывает острый стыд за свою семью, замыкается в себе, боится поделиться переживаниями даже с близкими друзьями или учителями. Ему кажется: если рассказать правду, станет только хуже. Так растёт одиночество и ощущение собственной «неправильности».

Жизнь в такой семье – это постоянный стресс. Каждый день подкидывает новые испытания: ссоры и крики, нехватка денег, страх перед возможными проблемами с законом. Никогда нельзя быть уверенным, что ждёт вечером – спокойный разговор или очередной срыв родителя. Такая напряжённость выматывает, отнимает силы, которые нужны подростку для обычного взросления.

Из-за этой обстановки страдают важнейшие задачи подросткового периода.

Потеря возможности быть самостоятельным. Подросток не может позволить себе ошибаться – боится спровоцировать кризис у родителя. Он вынужден заботиться о взрослом, принимать решения исходя из его состояния. Получается странная «взрослость»: он умеет решать семейные проблемы, но не знает, чего хочет сам.

Размывание собственного «я». Взрослые посылают противоречивые сигналы: то требуют самостоятельности, то обесценивают любые достижения; то говорят о семейной сплочённости, то не признают его границ. В результате подросток перестаёт понимать, кто он на самом деле.

Подросток в семье с зависимым родителем может сохранить устойчивость и вырасти здоровой личностью, если опирается на внутренние и внешние ресурсы. Внутренние ресурсы – это осознание, что проблемы родителя не его вина; умение шире смотреть на ситуацию; личные интересы и цели, которые придают жизни смысл; навыки саморегуляции (например, через дыхательные упражнения или ведение дневника); способность отстаивать свои границы и не поддаваться манипуляциям.

Внешние ресурсы даёт окружение: значимый взрослый (учитель, тренер, психолог), который готов выслушать и поддержать; безопасное пространство (кружки, секции, круг друзей), где подростка принимают без осуждения; профессиональная помощь (терапия, консультации), которая учит справляться со стрессом и разбираться в чувствах; полезные материалы (книги, фильмы) о том, как другие преодолевали трудности; официальные службы поддержки (школьный психолог, телефон доверия), где можно получить совет и защиту.

Чтобы помочь подростку сформироваться как здоровой личности, важно прежде всего принимать его чувства без осуждения – дать понять, что испытывать злость, страх или беспомощность в такой ситуации нормально. Нужно создать безопасное пространство, где он сможет открыто говорить о переживаниях без страха и стыда. Полезно научить его простым приёмам самопомощи: успокаиваться через дыхание или прогулки; выражать чувства через творчество или разговор; ставить небольшие ежедневные цели; чётко обозначать личные границы («мне это неприятно», «я не могу это сделать»). Важно помочь ему составить список людей и занятий, которые дают силы, и регулярно поддерживать его увлечения – хобби, учёбу, общение с друзьями. Если есть возможность, стоит привлечь других взрослых, чтобы снять с подростка несвойственные ему «родительские» обязанности.

В процессе поддержки необходимо развивать ключевые навыки: умение называть и осознавать свои чувства (чтобы не копить их внутри); критическое мышление (понимание, что не всё сказанное другими – правда и не все проблемы лежат на нём); планирование (разбиение больших задач на малые шаги); коммуникативные навыки (умение говорить о своих нуждах, распознавать манипуляции); самозащиту (знание, куда обратиться за помощью, и готовность это сделать).

Здоровая личность складывается из нескольких компонентов: осознанного отношения к себе (понимания своих эмоций, потребностей и границ); уверенности в собственной ценности (осознания, что он достоин уважения и заботы независимо от ситуации в семье); способности к саморефлексии (умения анализировать опыт, делать выводы, корректировать поведение); навыков конструктивного взаимодействия (умения выстраивать отношения на основе взаимного уважения, а не созависимости или жертвенности); ориентира на будущее (наличия целей и планов, помогающих видеть перспективу за пределами текущей ситуации).

Когда подросток учится опираться на внутренние ресурсы и пользоваться внешней поддержкой, он не просто выживает в сложных обстоятельствах – он развивается как целостная, устойчивая личность. Он осваивает ответственность за собственную жизнь (не путая её с «ответственностью за родителя»), умение выбирать поддерживающее окружение, способность просить и принимать помощь, навык заботиться о себе без чувства вины, понимание, что его ценность не определяется ситуацией в семье.

Главное – помочь подростку осознать, что он не одинок, его переживания важны, а будущее зависит от него, а не от проблем родителей. Тогда даже в непростых условиях он сможет вырасти в зрелого, осознанного человека, способного строить здоровую, полноценную жизнь.

#### *Список литературы*

1. Коваленко Е.Г. Психолого-педагогические факторы становления самооценки первоклассников / Е.Г. Коваленко, Л.А. Начарова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 34. – С. 120–126.
2. Миннахметова Л.Т. Педагогические условия формирования адекватной самооценки подростков в процессе учебной деятельности / Л. Т. Миннахметова, О.Г. Дигуева, У.П. Агеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №81-2. EDN HWNIPU

3. Желдак И.М. Искусство быть семьей: практическое руководство / И.М. Желдак. – Минск: МП «Лерокс», 1988. – 160 с.
4. Земска М. Семья и личность / М. Земска. – М.: Прогресс, 1986. – 127 с.
5. Клайн В. Как подготовить ребенка к жизни / В. Клайн. – М., 1991. – 330 с.
6. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учеб. пособие / Т.А. Куликова. – М.: Академия, 1999. – 232 с.
7. Макушина О.П. Причины психологической зависимости от родителей в подростковом возрасте / О.П. Макушина // Вопросы психологии. – 2002. – №5. – С. 33–40. EDN WLLSHP
8. Петровский В.А. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений / В.А. Петровский, М.В. Полевая // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С. 71–78.
9. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 304 с.

*Романова София Сергеевна*  
студентка

*Ишкова Екатерина Валерьевна*  
канд. психол. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151944

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ 13–17 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ТОТАЛЬНОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ 2024–2025 гг.

**Аннотация:** в статье исследуется динамика распространения и новые механизмы формирования интернет-зависимого поведения у российских подростков 13–17 лет в 2024–2025 гг. На основе обобщения 46 современных отечественных и зарубежных исследований и контент-анализа 200 анонимных постов подростков в социальных сетях (ВКонтакте, Telegram, TikTok) за октябрь–ноябрь 2025 года выявлены ведущие триггеры зависимости (короткие вертикальные видео, онлайн-игры, постоянные уведомления мессенджеров), описаны субклинические и клинические признаки, а также факторы риска интернет-зависимого поведения. Предложен комплекс психолого-педагогических мер первичной и вторичной профилактики, адаптированный для школьных психологов, классных руководителей и родителей.

**Ключевые слова:** подростковый возраст, интернет-зависимость, цифровой детокс, тотальная цифровизация, онлайн-игры, профилактика аддиктивного поведения, короткие вертикальные видео, дофаминовая петля, субклиническая зависимость, FOMO.

Актуальность исследования обусловлена резким ростом интернет-зависимого поведения среди российских подростков в 2024–2025 гг. По данным Минздрава РФ и Роспотребнадзора (2025), 38% подростков 13–17 лет демонстрируют субклинические формы зависимости, а 11–14% соответствуют клиническим критериям по шкале К. Янг в российской адаптации. Экранное время достигло 7–9 часов в сутки (ВЦИОМ, 2025), при этом традиционные профилактические программы 2010-х годов не учитывают новые цифровые триггеры: алгоритмы бесконечной ленты коротких видео, лутбоксы (виртуальные предметы в игре, которые игрок может купить за реальные деньги) и социальное давление в онлайн-играх, постоянные уведомления мессенджеров и синдром FOMO. В отечественной психолого-педагогической литературе отсутствуют системные обзоры состояния проблемы именно на 2025 год и готовые рекомендации по профилактике интернет-зависимого поведения для школ.

Контент-анализ 200 анонимных постов и сторис подростков Краснодарского края и других регионов (ноябрь 2025) выявил характерные формулировки: «не могу прожить без телефона и пяти минут», «жизнь остановилась, когда интернет пропал», «играю до утра, потом ничего не соображаю в школе», «скроллю тиктоки, пока не усну». Основные триггеры:

- короткие вертикальные видео (68% упоминаний);
- онлайн-игры с внутриигровыми покупками (41%);
- мессенджеры и страх пропустить важное сообщение (59%).

Механизм формирования интернет-зависимости у подростков в 2024–2025 гг. существенно изменился и приобрел более агрессивные и быстродействующие формы. Если раньше доминировали длительные MMORPG (массовые многопользовательские онлайн-ролевые игры), то сейчас ведущую роль играет «дофаминовая петля коротких видео» (8–15 секунд, далее мгновенное вознаграждение, далее мгновенный поиск следующего) и микротранзакции в мобильных играх. Это приводит к более быстрому формированию субклинической зависимости – уже через 3–6 месяцев регулярного потребления вертикальных видео и других высокостимулирующих форматов. Это обусловлено совер-

шенствованием алгоритмов коммерческих платформ (TikTok, YouTube Shorts и др.), использующих персонализацию контента, частые дофаминовые пики и целенаправленное вызывание FOMO.

Новые алгоритмы 2024–2025 годов работают не просто на «бесконечную ленту постов», а на предиктивное моделирование поведения конкретного пользователя: система в реальном времени анализирует микропаузы, скорость скроллинга, время просмотра, эмоциональные реакции (по длительности удержания взгляда на определённых кадрах через фронтальную камеру в некоторых приложениях) и мгновенно подбирает следующий контент, который с вероятностью 85–90% вызовет продолжение сессии. В результате мозг подростка, находящийся в стадии активного формирования префронтальной коры (ответственной за самоконтроль и долгосрочное планирование), перестраивается под режим постоянного поиска микровознаграждений. Это приводит к тому, что даже кратковременное отключение от сети вызывает выраженный абстинентный синдром: тревогу, раздражительность, ощущение пустоты и физический дискомфорт, сравнимый по субъективным ощущениям с лёгкой наркотической ломкой.

К ведущим признакам интернет-зависимого поведения у современных подростков относятся: потеря контроля над временем в сети, раздражительность при ограничении доступа, снижение успеваемости при сохранённом интеллекте, нарушение сна, социальная изоляция в оффлайне, постоянное чувство тревоги без телефона.

На основании обобщённых данных предложены следующие психолого-педагогические меры профилактики.

1. Введение в школах обязательных «цифровых детокс-дней» раз в 2 недели (полный отказ от гаджетов на 24 часа).

2. Техника «90–30» – первые 90 минут после пробуждения и последние 30 минут перед сном без экранов.

3. Обучение подростков и родителей настройке «режима фокусировки» на смартфонах и отключению всех уведомлений кроме звонков.

4. Замена коротких видео на длинноформатные подкасты и книги.

5. Проведение классных часов по теме «Как работает дофаминовая петля» с демонстрацией внутренних алгоритмов платформ.

6. Создание школьных оффлайн-клубов по интересам как альтернативы онлайн-играм.

7. Работа с родителями: обучение ненасильственному родительскому контролю и совместному планированию экранного времени.

В 2025 году впервые зафиксирован массовый переход к клинической зависимости уже в 13–14 лет. По данным исследований (Солдатова Г.У., Чигаркова С.В., 2025), 11–14% подростков соответствуют всем критериям интернет-зависимости по шкале К. Янг, ещё 38–42% находятся в субклинической зоне с высоким риском прогрессирования в течение года.

Дальнейший рост расстройства возможно сдержать только при внедрении комплексного трёхуровневого подхода на основании предложенных мер профилактики.

1. На уровне школы и образовательной системы:

– обязательное включение в учебные программы модулей цифровой гигиены и нейропсихологии зависимости (не менее 10 часов в год для 7–11 классов);

– регулярные «цифровые детокс-дни» и недели;

– создание привлекательных для молодежи оффлайн-альтернатив (спортивные секции, творческие мастер-классы, настольные и ролевые игры);

– обучение школьных психологов и классных руководителей современным методикам раннего скрининга.

2. На уровне семьи:

– переход от запретительно-карательных мер к совместному осознанному планированию экранного времени;

– обязательное личное пример родителей;

– использование семейных контрактов и приложений совместного родительского контроля с постепенным увеличением автономии подростка.

3. На уровне самого подростка:

– развитие метакогнитивных навыков и понимания принципов работы алгоритмов платформ;

– обучение техникам осознанного потребления контента и переход к «медленным» цифровым практикам (длинные видео, подкасты, чтение, глубокие игры без микротранзакций);

– формирование внутренней мотивации к оффлайн-активностям.

Изолированные ограничительные меры в 2025 году неэффективны: подростки легко их обходят, а жёсткие запреты усиливают протест.

В связи с этим наиболее обоснованным является дальнейшее развитие и эмпирическая проверка комплексных программ, сочетающих образовательные, психолого-педагогические и семейные интервенции. Перспективным направлением исследований 2026–2028 гг. представляется оценка долгосрочных эффектов предложенного трёхуровневого подхода в различных регионах Российской Феде-

рации, а также сравнение его эффективности с уже существующими зарубежными моделями профилактики поведенческих аддикций в эпоху тотальной цифровизации.

**Список литературы**

1. Воищев С.К. Дофаминовая петля коротких видео как фактор аддиктивного поведения / С.К. Воищев // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. – 2025. – №2. – С. 112–125.
2. Подростки и интернет – 2025: аналитический отчет / ВЦИОМ. – М., 2025. – 78 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/podrostki-i-internet-2025> (дата обращения: 21.11.2025).
3. Егоров А.Ю. Поведенческие аддикции в эпоху коротких видео: нейробиологические аспекты / А.Ю. Егоров, Д.В. Кузнецов // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2025. – Т. 125. №7. – С. 34–42.
4. Доклад о состоянии психического здоровья детей и подростков в Российской Федерации в 2025 году / Министерство здравоохранения Российской Федерации. – М.: Минздрав России, 2025. – 112 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minzdrav.gov.ru/documents/2025-doklad-psiicheskoe-zdorovie-detei> (дата обращения: 21.11.2025).
5. Мониторинг поведенческих факторов риска среди детей и подростков Российской Федерации в 2025 году: информ.-аналит. сб. / Роспотребнадзор. – М.: Роспотребнадзор, 2025. – 94 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://rospotrebnadzor.ru/documents/details.php?ELEMENT\\_ID=28745](https://rospotrebnadzor.ru/documents/details.php?ELEMENT_ID=28745) (дата обращения: 21.11.2025).
6. Солдатова Г.У. Цифровая зависимость подростков России 2025 / Г.У. Солдатова, С.В. Чигаркова // Психологический журнал. – 2025. – Т. 46. №4. – С. 5–19.
7. Малыгин В.Л. Интернет-зависимое поведение в подростковом возрасте: современные тенденции / В.Л. Малыгин, А.Ю. Феклистов // Психология и педагогика: методика и проблемы. – 2025. – №1. – С. 45–56.

**Старикова Нина Базаровна**  
студентка

**Хоменчук Виктория Владимировна**  
студентка

**Ишкова Екатерина Валерьевна**  
канд. психол. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151691

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМУ ПОДДЕРЖКИ ЛИЦ С РАЗНЫМИ ВИДАМИ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ**

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос модели психологических факторов аддиктивного поведения. Описаны теоретические аспекты зависимого поведения, последствия и влияние на подрастающее поколение. Практический опыт в реализации инновационно-коммуникативных технологий (ИКТ), демонстрирует их эффективность в мониторинге и самопомощи, подтвержденный опросами. Представлены пути решения проблемы малого количества информационных групп для зависимых с помощью ИКТ, включая предложение специализированного чат-бота для Telegram/Max по поиску групп поддержки.

**Ключевые слова:** чат-бот, зависимость, созависимое поведение, аддикции, развитие ИКТ.

На сегодняшний день круг феноменов, определяющихся как аддикция, постоянно расширяется. Относительно недавно в список зависимостей включили азартные игры, интернет, секс, трудовголизм. В 1964 г. комитет ВОЗ впервые сформулировал определение зависимости от наркотика, опираясь на понятие аддикции: «состояние психической, или физической, или и той и другой зависимости от наркотика, возникающее у человека после периодического или продолжительного употребления этого наркотика» [13]. В. Миллер и М. Ландри под аддитивным поведением понимают период злоупотребления веществами, изменяющими психическое состояние до момента формирования зависимости [12].

Четких параметров, определяющих психологические факторы зависимого поведения, не выделялось. И.В. Семяняк в своей работе попробовал систематизировать разнонаправленные данные для наглядного формирования психических компонентов аддикции. Структура представляет собой многоуровневую модель.

1. *Когнитивный уровень.* Здесь выделяется связь между изменениями когнитивных функций, включающих ослабление памяти, дефицит внимания, деформацию восприятия времени, алекситимию с формированием зависимости.

2. *Личностно-характерологический уровень.* Акцентуированность характера влияет на появление зависимости, особенно в подростковом возрасте. Сюда можно отнести морально-нравственную незрелость, инфантилизм, эгоизм, завышенную самооценку, самодовольство, сложность в общении, упрощение речи, доминировали избегание и отрицание.



3. *Эмоционально-волевой уровень.* Зависимая личность отличается повышенной тревожностью, внутренней конфликтностью, эмоциональной неустойчивостью, повышенной возбудимостью. Импульсивность и потеря контроля могут выступать факторами формирования аддикции.

4. *Ценностно-смысловой уровень.* Неустойчивость и отсутствие социальных интересов, эгоцентризм и стремление к власти, ригидность и внушаемость, максимализм и отсутствие творческих и познавательных интересов создают благоприятную основу для зависимого поведения.

5. *Мотивационный уровень.* Предрасположенность к аддиктивному поведению выражается в доминировании избегающей мотивации и угасанию мотивации достижения, утрата навыков саморефлексии, стремление к уходу от реальности в стрессовых ситуациях [11].

По мере получения новых данных вышеописанные уровни будут дополняться, но подобная систематизация позволила наглядно выявить наиболее общие психологические аспекты формирования зависимого поведения. Также стоит отметить, что социальный аспект личности страдает не меньше. Проблемы на работе, в личной жизни, утрата реальных друзей и карьерных перспектив лишь усугубляет пристрастие к наркотику.

Психологические факторы созависимого поведения являются не менее важными для изучения. Четкого определения созависимости нет, например, В.Д. Москаленко рассматривает созависимость, как: «психическое состояние родственников больных зависимостью, патологическая, аффективно окрашенная зависимость от другого человека, когда центрированность на его жизни приводит к нарушению адаптации» [9]. Н.Д. Линде обозначает созависимость, как эмоциональную зависимость, утрату личной автономии по эмоциональным причинам, делая акцент на эмоциональную составляющую. Носитель созависимого поведения страдает от недоступности значимого другого, невозможности изменить его поведение, либо наличия неадекватной власти объекта созависимости над ним. Созависимая личность испытывает на себе хроническое отрицательное влияние объекта зависимости на жизненный путь, принятие решений, поведение и настроение созависимого [7].

Т.П. Авдулова выделяет следующие критерии созависимого поведения: попытки контроля себя и других в стрессовых ситуациях; взятие на себя ответственности за нужды других (при этом не принимается ответственность за собственные потребности); отсутствие ощущения себя и своих ценностей при взаимодействии с другими людьми; взаимозависимость благополучия близкого и своего собственного (сверхконцентрация на решении проблем значимого другого); повышенная тревожность и деформация понятий близости и отдаления; тяга к отношениям с людьми, страдающими расстройством личности, наркоманией и алкоголизмом. При разных стадиях созависимости также выделяют: ощущение постоянного отвержения; подавление эмоций; депрессивные состояния; подмена ценностей; чувство страха и жалости за значимого другого; злоупотребление алкоголем или медикаментозными препаратами; виктимное поведение (синдром жертвы); заболевания психосоматического характера [2].

На основе исследованной литературы, можно прийти к выводу, что зависимость и созависимость – это заболевания со своими индивидуальными симптомами и проявлениями, затрагивающими психическую, физическую, социальную сферы жизни человека. Зависимое и созависимое поведение близких людей, родственников неблагоприятно сказывается на детях в семье, так как создаются условия для формирования зависимой и созависимой модели поведения в дальнейшем.

Развитие современных информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) вышло на новый уровень, позволяющий осуществление непрерывного мониторинга на расстоянии за клиентами в режиме онлайн. Благодаря системе «mobile health» осуществляется постоянный контроль за лечением не только на физическом уровне, но и на эмоциональном [5; 8]. Использование ИКТ стало более распространённым и доступным, что позволило применять чат-боты для помощи клиентам, что особенно актуально при «перегруженности» персонала [14].

Отличным примером чат-ботов, направленных на терапию людей, страдающих от депрессии и тревожного расстройства, являются: чат-бот Woebot, который в ходе общения с пользователем генерирует подсказки для саморефлексии, а также оказывает помощь в исполнении простых упражнений; чат-бот Flow, основанный на методах самопомощи, который осуществляет ежедневное общение с человеком, отслеживает его эмоциональное состояние, предлагает контент на основе запроса пользователя (например, видео- и аудиоконтент для медитаций) [1]. Исследования показывают, что современные терапевтические чат-боты полноценно не заменяют психотерапевта, однако благодаря им пользователи лучше осознают свое эмоциональное состояние, переживают паническую атаку, повышают психологическую грамотность [3; 6].

В ходе опроса «Может ли чат-бот стать вашим терапевтом?» около трети всех опрошенных респондентов заявили о комфорте при обсуждении психологических проблем с чат-ботом. Среди опрошенных в возрасте 18–19 лет 55% чувствуют себя наиболее комфортно, обсуждая психологические проблемы с анонимным чат-ботом. Исходя из вышеуказанных данных, многие предпочитают использование чат-ботов больше, нежели чем обращение к привычной психотерапии. Это обусловлено тем, что традиционная терапия становится более дорогостоящей и труднодоступной, свою очередь услуги чат-ботов в разы дешевле, доступнее [8].

Чат-боты актуальны в использовании тем, что они доступны в любое время суток, это особенно важно для зависимых людей. Ведь в любой момент они подвержены рецидиву (возврату к зависимости), а чат-бот оказывает круглосуточную поддержку, выполняя функции «дневника чувств» куда пациенты могут записывать свои эмоции и переживания [4].

Таким образом, развитие современных ИКТ открыло новые возможности в сфере здравоохранения, в частности, в форме терапевтических чат-ботов. Они стали доступным и распространенным инструментом психологической поддержки, компенсируя перегруженность и высокую стоимость традиционной терапии. Такие боты, как Woebot и Flow помогают пользователям отслеживать эмоциональное состояние, осваивать техники самопомощи и справляться с кризисными ситуациями, выступая в роли круглосуточного персонального помощника. Несмотря на то, что они не заменяют полноценной работы с психотерапевтом, их использование, особенно среди молодого поколения, становится все более комфортным и востребованным благодаря анонимности, мгновенной доступности и низкой стоимости.

Существующие чат-боты в основном направлены на психологическую поддержку. В свою очередь информационных чат-ботов, направленных на поиск групп поддержки для людей, борющихся с зависимостью, на поиск квалифицированного специалиста практически отсутствуют. Инновационным решением является создание такого чат-бота, с работой которого вы можете ознакомиться по QR-коду ниже. Варианты чат-бота для людей с разными формами зависимого поведения для мессенджера Telegram представлен на рисунке 1. Чат-бот с таким же функционалом в мессенджере Max представлен на рисунке 2.



Рис. 1. Чат-бот «Шаг за шагом» в мессенджере Max



Рис. 2. Чат-бот «Шаг за шагом» в мессенджере Telegram

Зависимость и созависимость представляют собой комплексные заболевания, затрагивающие психическую, физическую и социальную сферы жизни, с негативным влиянием на семейные отношения и формирование аналогичных моделей поведения у детей. Развитие ИКТ, открывает новые возможности для непрерывного мониторинга, саморефлексии и кризисной поддержки 24/7, повышая психологическую грамотность пользователей и компенсируя дефицит персонала, высокую стоимость и низкую доступность традиционной терапии. Хотя такие инструменты не заменяют профессиональную психотерапию, они служат эффективным дополнением. Отсутствие специализированных информационных чат-ботов для поиска групп поддержки и специалистов подчеркивает необходимость инноваций, таких как предложенный чат-бот для Telegram и Max, который может значительно улучшить систему помощи лицам с аддикциями.

#### *Список литературы*

1. Аксёнова Е.И. Чат-боты — современная реальность консультирования в медицине / Е.И. Аксёнова, Е.И. Медведева, С.В. Крошилин // КиберЛенинка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/chat-boty-sovremennaya-realnost-konsultirovaniya-v-meditsine/viewer> (дата обращения: 15.11.2025).

2. Авдулова Т.П. Особенности материнской заботы в раннем возрасте и риск формирования созависимых отношений / Т.П. Авдулова // Психологические проблемы современной семьи: сб. материалов VIII междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2018. – С. 408–412. EDN PPLRCZ

3. Следующее поколение: Чат-боты в клинической психологии и психотерапии для укрепления психического здоровья – Обзорный обзор / Е. Бендиг, Б. Эрб, Л. Шульце-Тюзинг [и др.] // Verhaltenstherapie. – 2022. – Т. 32. №1. – С. 64–76.

4. Искусственный интеллект в лечении зависимостей: технологии или человеческая поддержка // KazanFirst [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kazanfirst.ru/news/iskusstvennyj-intellekt-v-lechenii-zavisimostej-tehnologii-ili-chelovecheskaya-podderzhka?erid=2VfnxxS4kde> (дата обращения: 15.11.2025).
5. Истепаниан Р.С.Х. m-Health 2.0: Новые перспективы мобильного здоровья, машинного обучения и аналитики больших данных / Р.С.Х. Истепаниан, Т. Аль-Анзи // Methods. – 2018. – Т. 151. – С. 34–40.
6. Коленик Т. Интеллектуальные когнитивные ассистенты для поддержки изменения отношения и поведения в психическом здоровье: Обзор современного уровня техники / Т. Коленик, М. Гамс // Electronics. – 2021. – Т. 10. №11.
7. Линде Н.Д. Коррекция эмоциональной зависимости с помощью метода эмоционально-образной терапии / Н.Д. Линде // Вопросы психологии. – 2007. – №5. – С. 170–179. EDN PУСJTГ
8. Может ли ИИ-чатбот быть вашим терапевтом? // YouGov [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yougov.com/en-us/articles/49480-can-an-ai-chatbot-be-your-therapist> (дата обращения: 15.11.2025).
9. Москаленко В.Д. Зависимость: семейная болезнь / В.Д. Москаленко. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 336 с. EDN XSXBМН
10. Анализ снимков МРТ для обнаружения опухоли глиобластомы с использованием гибридных сетей глубокого убеждения / А.В.Н. Редди, С.К. Сапатти, С.П. Кришна [и др.] // J. Big Data. – 2020. – Т. 7. №1. – С. 1–17.
11. Семиня, И.В. Психологические предикторы зависимого поведения / И.В. Семиня. – 2022. – С. 53–58 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.rudn.ru/storage/media/science\\_dissertation/7e666a90-5334-405d-a7a4-49c5dc008c07/dissertaciya-semenyak-iv-2022-gl.pdf](https://www.rudn.ru/storage/media/science_dissertation/7e666a90-5334-405d-a7a4-49c5dc008c07/dissertaciya-semenyak-iv-2022-gl.pdf) (дата обращения: 15.11.2025).
12. Файзуллин Р.Ш. Психологический портрет зависимой личности / Р.Ш. Файзуллин // Молодой ученый. – 2018. – №45(231). – С. 219–222. EDN YNQR LV
13. Фенько А. Теории аддиктивного поведения / А. Фенько, М.И. Левин. – 2008. – 22 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://finbiz.spb.ru/wp-content/uploads/2008/07/3\\_2008\\_fenko.pdf](https://finbiz.spb.ru/wp-content/uploads/2008/07/3_2008_fenko.pdf) (дата обращения: 15.11.2025).
14. Проблемы и перспективы кадрового обеспечения системы здравоохранения Москвы / А.В. Ярашева, О.А. Александрова, Е.И. Медведева [и др.] // Экономические и социальные изменения: факты, тенденции, прогноз. – 2020. – Т. 13. №1. – С. 174–190. DOI 10.15838/esc.2020.1.67.10. EDN MMWHLF

*Хоменчук Виктория Владимировна*  
студентка

*Старикова Нина Базаровна*  
студентка

*Научный руководитель*

*Ишкова Екатерина Валерьевна*

канд. психол. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151601

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РЕКОМЕНДАЦИЙ ДЛЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ СЕМЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, УШЕДШИХ НА СВО**

***Аннотация:** в статье были определены психологические особенности адаптации детей младшего школьного возраста, были изучены изменения семейной системы после ухода одного из родителей на СВО, были установлены эффективные методы и приемы работы педагога-психолога, способствующие снижению тревожности у таких детей, были разработаны профессиональные рекомендации для педагога-психолога по сопровождению детей младшего школьного возраста, которые столкнулись с такими изменениями в семье. Проведенный анализ демонстрирует важность формирования профессиональных рекомендаций для педагога-психолога по сопровождению детей младшего школьного возраста, чьи отцы ушли на СВО.*

***Ключевые слова:** семьи военнослужащих, специальная военная операция, профессиональные рекомендации, дети младшего школьного возраста, адаптация, тревожность.*

Младший школьный возраст характеризуется сохранением во многом детских черт, которые еще присущи периоду дошкольного возраста. Возраст 6–7 лет выражается кризисом, который проявляется в манерности поведения ребенка, демонстративности и потери контроля над собой. Данный кризис Л.С. Выготский описывал, как перестройку отношений и поведения с окружающими [4]. Также в период кризиса происходит становление самооценки, чаще всего она зависит от мнения окружающих людей, формируются чувство значимости и компетентности в чем-либо. Кризис 7 лет, формирование внутренней позиции школьника, усугубляется началом обучения в школе. Э. Эриксон писал, что в процессе социальной адаптации формируется чувство социальной и психологической компетентности при благоприятных условиях и, соответственно, чувство социальной и психологической неполноценности при неблагоприятных условиях [23].

Стелла Чесс и Александр Томас выделяли 3 аспекта адаптации младшего школьника.

1. Психологическая адаптация, которая включает в себя формирование уверенности в себе и способность к саморегуляции.

2. Социальная адаптация, характеризующаяся положительным общением со сверстниками и учителями, овладение школьными правилами.

3. Физиологическая адаптация, отличающаяся способностью ребенка справляться с учебной нагрузкой и режимом, формированием новых требований к усидчивости [18].

В свою очередь, Л.А. Венгер выделял 3 уровня адаптации первоклассника.

1. Высокий уровень. Отличается адекватностью восприятия школьной информации, спокойным отношением к школьным нормам, ребенок проявляет интерес к самостоятельной работе, может сидеть и спокойно слушать объяснения учителя, домашняя работа выполняется полностью, в классе может занимать статусное положение.

2. Средний уровень адаптации. Младший школьник спокойно посещает школу, сосредоточен и внимателен на уроках, домашняя работа выполняется почти вся, в среде класса общается доброжелательно.

3. Низкий уровень адаптации. Ребенок отрицательно относится к походам в школу, наблюдается нарушение дисциплины, материал осваивается фрагментарно, пассивен, при выполнении домашней работы требуется помощь родителей, близких друзей среди класса не имеет [9].

Когда речь заходит о младших школьниках, мы говорим о детях возраста 6–10 лет. В этом возрасте произвольное внимание только формируются, эмоциональное возбуждение преобладает над сосредоточенностью. Для адаптации к новым условиям у ребенка мобилируются все ресурсы, включая физиологические, интеллектуальные и прошлый опыт социального общения [21]. Школа с 1 по 4 класс формирует дисциплину, выдержку, сдержанность, системность в действиях. Л.А. Венгер отмечает: «Быть готовым к школе – не значит уметь читать, писать и считать. Быть готовым к школе – значит быть готовым всему этому научиться» [3]. Также важно выделить, что скорость и уровень адаптации зависят от темперамента. Исследования Г. Айзенка показывают нам: сангвиники легче переносят кризис 7 лет и адаптацию к школьной среде; холерики могут проявлять инициативу, но весьма импульсивны в своем поведении; флегматики отличаются высокой устойчивостью к стрессу, но медленным привыканием к новым условиям; меланхолики ранимы и чувствительны, у них может наблюдаться повышенная тревожность [11].

Исходя из вышеописанного, младший школьник сталкивается с несколькими сложностями при переходе из дошкольной в школьную категорию.

1. Возрастной кризис.

2. Психологическая и физическая адаптация.

3. Формирование новых когнитивных особенностей и навыков.

Л. Браммер выделял 2 вида семейных кризисов.

1. Эволюционный. Подобный вид кризиса нормален для любой семьи, он характеризует переход семьи на новый жизненный цикл. Поступление ребенка в 1 класс как раз есть один из таких кризисов.

2. Ситуационный (событийный). Он также может случаться в любой семье, но последствий от него может быть больше, чем от эволюционного кризиса. Сюда относятся наркомания и алкоголизм одного из родителей, развод, насилие между супругами [22]. Также мы бы отнесли сюда, в связи с изменяющимися условиями жизни, уход отца на СВО.

Согласно теории объектных отношений Дэвида Шарфа, основу психики ребенка составляют мать и отец, полноценное их присутствие в жизни школьника. Когда фигура отца неполная или отсутствующая, система семьи искажается, мама начинает заменять обоих родителей [20]. Когда происходит разлука ребенка со значимым взрослым, это может сказываться на его отношении к окружающему миру, на формировании недоверия к другим и даже к самому себе. При отъезде отца из семьи куда-то очень далеко ребенку нужна опора на кого-то извне, понимание, что он не один. Уход отца на СВО можно сравнить с разводом родителей, когда дети остаются с матерью, отец резко исчезает из жизни детей и часто они еще и не имеют связи с ним. В одном из исследований, проводимых на основе теста Р. Кеттла, было отображено состояние детей младшего школьного возраста из разведенных семей и из полных, был четко замечен разрыв в открытости, общительности, доброжелательности и внимательности к людям. Все эти показатели были выше у детей из полных семей. За такими детьми наблюдалась целеустремленность, рассудительность, взвешенность принимаемых решений. При этом такие дети менее способны контролировать свое поведение. Дети же из разведенных семей более замкнуты, неспособны выстраивать отношения с окружающими, более обидчивы и недоверчивы, они менее добросовестны, могут проявлять интерес к риску [15]. На основании вышеизложенного уход отца на СВО сравним с разводом, также стоит отметить, что при разводе ребенок хотя бы понимает, что его папа жив и иногда может иметь с ним связь. С отцом же, ушедшим на СВО, чаще всего, связь недоступна, осложняясь дополнительно незнанием, вернется папа или нет.

Е.И. Комкова также отмечает в своем исследовании, что ребенку необходимы оба родителя для всестороннего развития. Из-за отсутствия одного из них может страдать интеллектуальная сфера, появиться чувство неполноценности, утрата ощущения безопасности и веры в близких [8]. При опросе семей, в которых отец ушел на СВО, отмечается несколько общих тенденций. Первой из них

является осуждение и отсутствие поддержки со стороны других людей, родственников, общественных организаций. Женщины жалуются, что их не хотят принимать в больницах или принимают, но смотрят свысока, если они упоминают принадлежность к семье военнослужащего на СВО. Родственники вместо поддержки спрашивают, сколько денег они получили, не интересуясь состоянием детей и самой женщины. Второй проблемой является перенос всех вопросов семьи на супругу, когда отец пропадает из семьи на долгий промежуток времени без возможности связаться с ним. При отсутствии отца не хватает времени на себя, а также малое педагогическое влияние на детей, особенно на мальчиков. Третьей проблемой встает материальное обеспечение, когда детей в семье несколько, а выплаты семьям участников СВО задерживаются. В совокупности, конечно, дети тоже чувствуют одиночество и покинутость, ведь мать думает о множестве других дел, которые не касаются уделяния внимания собственным детям [5].

Д. Рихтер и С. Лемола выделяют 3 фактора, влияющих на состояние семьи, в которой отец ушел на СВО.

1. Такие дети чаще формируют у себя ненадежную привязанность, конфликты в семье повышаются.

2. Дети в семьях с одной матерью получают меньше финансовой поддержки, чаще недоедают, физическое состояние заметно хуже.

3. Отсутствие отца осложняет формирование гендерной идентичности у мальчиков, снижается социальная адаптация и повышается аморальное поведение ребенка [13].

Также стоит отметить, что в семьях, где отец ушел на войну, ухудшается здоровье женщины, так как часто у нее не получается вести всю семью за собой, наблюдается отсутствие социальной и экономической поддержки [7].

Таким образом, семья военнослужащего на СВО сталкивается со множеством трудностей: неприятием общества, грузом ответственности, осуждением, отсутствием поддержки, меркантильностью родственников, ослабление воспитательного процесса. Из-за отсутствия одного из родителей семейная система претерпевает глобальные изменения, поэтому мама берет ответственность за двоих родителей. Это сказывается на воспитании детей, финансовой составляющей семьи, физическом и особенно психологическом состоянии матери. Дети в этих семьях находятся под влиянием ситуационного семейного кризиса, их отношение к окружающему миру может быть подвергнуто изменениям, также возможно формирование недоверия к другим или даже к самому себе, поведение в школе становится агрессивным, домашняя работа не выполняется, появляется капризность. Отсутствие одного из родителей негативно сказывается на интеллектуальной сфере, появляется чувство неполноценности, пропадает ощущение безопасности и вера в близких. Часто дети чувствуют одиночество и покинутость, ведь мама из-за возникших проблем не уделяет должное внимание собственным детям [16].

Работа педагога-психолога с детьми младшего школьного возраста имеет свои особенности. В этот период у ребенка возможна сильная агрессия, повышенная тревожность и замкнутость. Методами выявления агрессии являются:

– беседа;

– опросы педагогов, родственников детей;

– проективные методики и рисунки (Методика «Дом/Дерево/Человек», «Кактус», «Крокодилы», тест Розенцвейга);

– наблюдение [6].

У младших школьников часто наблюдается повышение агрессии, это связано с такими причинами как: отсутствие должного внимания от значимого родителя, конфликты с учителями или одноклассниками, жесткие требования от преподавателя. Исходя из указанных причин, наиболее подходящими методами для педагога-психолога по борьбе с высокой агрессией у младшего школьника являются.

1. Игротерапия. Через игру ребенок выражает свою злость на ситуацию или на конкретного человека, с помощью игры ребенок находит источник поддержки, опору.

2. Сказкотерапия. Если ребенок не идет на контакт, педагог-психолог берет за основу известную детскую сказку или придумывает свою, а на основе сказки психолог выявляет источник агрессии или других проблем.

3. Сублимация. Психолог переключает фокус внимания ребенка со стрессовых факторов на полезную работу или индивидуальное задание.

К наиболее эффективным форматам работы относят индивидуальную работу, работу в малых группах, а также групповую работу, где педагог-психолог собирает детей младшего школьного возраста с похожей проблемой в семье и через игру прорабатывает с ними развитие навыка конструктивного контакта [19].

У детей, чьи отцы ушли на СВО, возможно появление тревожности из-за неопределенности: папы нет рядом, а мама ничего о нем не рассказывает. Поэтому при работе важно учитывать состояние ребенка (чувство тревоги, необъяснимый страх, резкие перепады настроения, снижение концентрации внимания, длительное снижение настроения, проблемы со сном и общая слабость) и использовать методики для диагностики тревожности, к которым относятся: тест тревожности (Р. Тэмбла, М.

Дорки, В. Амена); методика измерения уровня тревожности (Тейлора); методика диагностики уровня школьной тревожности (Филлипса); наблюдение; беседа [24].

Детям необходимо уметь преодолевать тревогу, и педагог-психолог имеет эффективные методики по борьбе с ней. Для помощи детям в преодолении тревоги используются следующие методы работы с тревожными состояниями.

1. «Безопасное место» – техника, направленная на формирование у ребенка представления, где ему спокойно и безопасно (например, положительное воспоминание, связанное с родителями).

2. Групповое обсуждение страхов. Детям дается задание нарисовать свой страх, позже они показывают друг другу рисунки и обсуждают их. Суть данного упражнения заключается в том, что у каждого есть свои страхи и переживания, и ребенку важно это знать и понимать.

3. Тренинговые занятия на снижение тревожности (например, техники с распознаванием настроения у себя и других участников, игры на повышение общего самочувствия, раскрепощение в общении с другими, расслабление в компании и отвлечение на что-то хорошее).

4. Психогимнастика. Например, общение со сверстниками при помощи мимики, без слов. Данное упражнение повышает доверие в группе, закрепляет социальное поведение ребенка, учит определять эмоции [12].

Работа с младшим школьником должна быть направлена не только на работу с чувствами и эмоциями, но и на работу с телом. Эффективными будут следующие приемы: работа с заземлением («Я-дерево», «Грустное деревце», «Ладошки», «Идентификация»); снятие контроля (Лепка из глины, «Сейф для страхов», «Ангел», «Колыбелька») [1]; дыхательные методики, которые проводятся под контролем психолога в конце активных игр, для того, чтобы вернуться «в себя» («Квадратное дыхание», «Дыхание 4–7–8»).

Также возможна работа психолога не только с ребенком, но и совместно с его матерью. Для этого применяются следующие методы и приемы: упражнение на ценность ребенка («Продолжи предложение», «Экзамен», «Узнай своего ребенка»); распознавание эмоций и чувств («Покажи эмоцию», «Пантомима», «Рисуем вместе», «Радость – грусть»); игротерапия («Паровозик», «Ладонь в ладонь», «Лучик доброты», «Выбери игрушку») [10].

При разработке профессиональных рекомендаций по сопровождению детей младшего школьного возраста, работа педагога-психолога будет направлена на следующие аспекты:

- эмоциональное состояние ребенка (тревожность, личностные переживания, агрессивность, отвержение, замкнутость, ощущение потери близкого);
- успешность обучения (снижение когнитивных функций, утрата мотивации к обучению);
- работа с членами семьи и матерью ребенка, иногда с родственниками;
- работа с классом [14].

Рекомендации для педагога-психолога представляют собой важнейший инструмент профессиональной деятельности, который обеспечивает системность и эффективность работы с младшими школьниками, чьи отцы ушли на СВО. Профессиональные рекомендации включают в себя следующие направления.

1. Наблюдение за обучающимися:

- изменения в поведении, психическом и физическом состоянии;
- психологическая диагностика учебной группы;
- отслеживание активности в социуме, интернет-ресурсах;
- функционал семьи.

2. Психолого-педагогическое сопровождение:

- оказание психологической поддержки (на основе вышепредложенных примеров);
- обучение навыкам саморегуляции;
- приобщение других специалистов (если нужно);
- составление индивидуального подхода в обучении (если требуется);
- информирование педагогического состава о адекватном реагировании на поведение ребенка, рекомендации по взаимодействию с ним.

3. Работа с детским коллективом:

- беседы о поддержке в сложной жизненной ситуации (проводятся в формате игры, обезличено);
- наблюдение за взаимоотношениями в классе;
- создание благоприятного климата (через игротерапию, сказкотерапию, арт-терапию);
- контроль за обсуждением сложных жизненных ситуаций;
- проведение занятий, направленных на повышение стрессоустойчивости и жизнестойкости;
- информирование о важности героизма, уважения к выбору людей.

4. Работа с родителями:

- информирование родителя о состоянии ребенка;
- получение согласия на психологическую помощь;
- консультирование матери в вопросах изменения семейной системы;
- формулирование рекомендаций по решению внутрисемейных вопросов;
- помощь и психологическая поддержка членам семьи, родственникам.

Младший школьный возраст является важным этапом психического и социального развития, характеризующимся формированием учебной деятельности, становлением самооценки и развитием произвольности. Адаптация младшего школьника включает три взаимосвязанных компонента: психологический, социальный и физиологический. Уровень адаптации зависит от индивидуальных особенностей ребёнка, темперамента и условий семейного воспитания. Особое влияние на процесс адаптации оказывает семейная ситуация: при неполной семье или отсутствии одного из родителей ребёнок испытывает повышенную эмоциональную нагрузку. Уход отца на СВО является мощным стрессогенным фактором, приводящим к дезорганизации семейной системы и формированию ситуационного кризиса. Отсутствие отца снижает уровень эмоциональной стабильности ребёнка, осложняет формирование привязанности и гендерной идентичности. Такие дети чаще демонстрируют тревожность, агрессивность, снижение учебной мотивации и трудности в установлении социальных контактов. В этой связи работа педагога-психолога должна быть направлена на комплексное сопровождение ребёнка и семьи. Своевременная и системная работа позволяет смягчить последствия семейного кризиса, повысить стрессоустойчивость ребёнка и создать условия для его успешной учебной и социальной адаптации.

**Список литературы**

1. Аванесян С.С. Психологические техники и методы снятия напряжения для детей, чьи папы на СВО / С.С. Аванесян [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://kopilkaurov.ru/doshkolnoeObrazovanie/prochee/psikhologicheskie\\_tekhniki\\_i\\_metody\\_sniatiia\\_napriazheniia\\_dlia\\_detei\\_chi\\_papy\\_n?ysclid=mhpuk4h2wv664107453](https://kopilkaurov.ru/doshkolnoeObrazovanie/prochee/psikhologicheskie_tekhniki_i_metody_sniatiia_napriazheniia_dlia_detei_chi_papy_n?ysclid=mhpuk4h2wv664107453) (дата обращения: 01.11.2025).
2. Более 80 тыс. участников СВО и их семей обратились за психологической помощью с июня 2023 года // Интерфакс. – 2025 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.interfax.ru/russia/1018062> (дата обращения: 08.11.2025).
3. Венгер Л.А. Готов ли Ваш ребёнок к школе? / Л.А. Венгер. – М.: Знание, 1994. – 192 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4 / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
5. Горина Т.И. Специфические вызовы и проблемы семей участников СВО: результаты фокус-групповых дискуссий / Т.И. Горина // Теория и практика общественного развития. – 2024. – №6. – С. 38–50. DOI 10.24158/tipor.2024.6.4. EDN JDALTG
6. Зинатуллина А.М. Современные проблемы детства и психологическая помощь семье / А.М. Зинатуллина, О.А. Ульянина, Е.И. Люба. – М.: Издательский Центр РИОР, 2021. DOI 10.29039/02075-3. EDN NNEFFT
7. Ким Г.Э. Факторы, влияющие на качество жизни матерей-одиночек по сравнению с замужними матерями / Г.Э. Ким, Э.Дж. Ким // BMC Psychiatry. – 2020. – Т. 20.
8. Комкова Е.И. Социальная перцепция детей из неполных семей / Е.И. Комкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. – №142. – С. 52–63. EDN OICDWZ
9. Костяк Т.В. Психологическая адаптация первоклассников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.В. Костяк. – М.: Академия, 2008. – 176 с. EDN QXTCAT
10. Котько О.Н. Психологические игры с родителями. Сценарий мероприятий / О.Н. Котько // Психолог в школе. – 2015. – №5.
11. Маннанова Е.А. Особенности адаптации младших школьников в образовательной среде: теоретические и практические аспекты / Е.А. Маннанова, Н.Б. Шабиева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №87-3. – С. 385–387. EDN ВТPIYU
12. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 2008. – №2. – С. 11–17.
13. Рихтер Д. Воспитание с матерью-одиночкой и удовлетворенность жизнью во взрослой жизни: анализ опосредующих и сдерживающих факторов / Д. Рихтер, С. Лемола. – 2017. – Т. 12. №6.
14. Савоськина М.Н. Организация работы по психолого-педагогическому сопровождению детей (семей) участников специальной военной операции: сборник практических задач / М.Н. Савоськина. – Кемерово: Изд-во ИРО Кузбасса, 2025. – 143 с. EDN VHCZZR
15. Сергеева А.Н. Влияние развода родителей на психическое развитие детей младшего школьного и подросткового возраста / А.Н. Сергеева, Е.Ю. Чеботарева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2006. – С. 106–114.
16. Сухарева А.С. Родительство в неполных семьях: сравнительный анализ материнских и отцовских семей / А.С. Сухарева, В.А. Самойлова // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2024. – №4(52). – С. 1–14. DOI 10.18799/26584956/2024/4/1880. EDN UFLXCB
17. Федоров В. Фронт и тыл на четвертом году СВО // ВЦИОМ. – 2025 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/front-i-tyl-na-chetvertom-godu-svo> (дата обращения: 08.11.2025).
18. Чесс С. Темперамент: теория и практика / С. Чесс, А. Томас. – 126 с.
19. Шалагинова К.С. Психологические основы работы с агрессивными младшими школьниками: учебно-методическое пособие. В 2 ч. Ч. 1. Лекционный курс / К.С. Шалагинова. – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2011. – 105 с. EDN WUSQNB
20. Шарфф Д.С. Основы теории объектных отношений / Д.С. Шарфф, Д.Э. Шарфф; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2009. – 304 с. EDN RAXVFN
21. Ширшова Л.В. Особенности адаптации первоклассников к обучению в начальной школе / Л.В. Ширшова // Молодой ученый. – 2020. – №25(315). – С. 432–433 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/315/71910> (дата обращения: 01.11.2025). EDN PMOCFD
22. Шостром Э.Л. Терапевтическая психология / Э.Л. Шостром, Л. Браммер. – М.: Эксмо-Пресс, 2000.
23. Эриксон Э.Г. Детство и общество / Э.Г. Эриксон; пер. с англ. и науч. ред. А.А. Алексеева. – СПб.: Летний сад, 2000. – 416 с. EDN RUUYXZ
24. Ярославцева Л. Психокоррекционные занятия с тревожными детьми младшего школьного возраста / Л. Ярославцева // Школьный психолог. – 2007. – №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200700608> (дата обращения: 01.11.2025).

## РОДИТЕЛЬСКАЯ СЕМЬЯ И ЕЕ РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ПОДРОСТКОВ

**Аннотация:** статья направлена на анализ влияния родительской семьи в профессиональном самоопределении подростков. Рассмотрены различные подходы родителей относительно будущего профессионального самоопределения. Автор отмечает важность формирования готовности к осознанному и самостоятельному выбору профессии.

**Ключевые слова:** семья, подростки, профессиональное самоопределение, семейное влияние, родители.

В настоящее время в мире существует огромное количество профессий. Одним из главных выборов в жизни каждого человека, совершаемым в подростковом возрасте является выбор профессии. Этот выбор имеет огромное значение как для самого человека, так и для общества в целом. Выбор профессии – это точка пересечения интересов личности и общества, где возможно и необходимо гармоничное сочетание личных и общественных интересов. Удачный выбор карьеры означает моральное удовлетворение и высокую самооценку, а также высокую производительность, высокое качество продукции и максимальную отдачу.

Семья оказывает огромное, часто решающее влияние на профессиональное самоопределение подростков, поскольку именно в семье закладываются их основополагающие социальные установки. Подростки часто обращают внимание на те профессии, по которым работают их родственники и друзья. Известны примеры трудовых династий, когда несколько поколений одной семьи работают в одной и той же профессии.

С одной стороны, семейные традиции могут накладывать определенные ограничения на выбор профессии. Подросток осуществляет выбор, как бы по инерции, не пытается понять, насколько профессия его родителей соотносится с его собственными интересами, склонностями и возможностями. С другой стороны, он осознает какие качества важны именно для этой профессии. В связи с этим, если подросток выбирает профессию родителей, необходимо прояснить с ним мотивы его выбора, что им движет.

Семья является тем самым местом, где проявляется первоначальное отношение к работе и профессиональной деятельности. Взрослые транслируют ребенку свое отношение к работе и труду. Если родители рассматривают свою трудовую деятельность как средство самореализации и самовыражения, то ребенок с детства усвоит, что удовлетворенность жизнью напрямую связана с трудом, и наоборот.

Э.Ф. Зеер указывает, что профессиональное будущее формируется под влиянием социально-экономических условий; динамичного мира профессий; системы профессионального образования и профориентации; сложившегося внутреннего мира личности, его индивидуальной психологической организации; случайных событий и обстоятельств, а также иррациональных тенденций в построении своего будущего [2], Е.А. Климов выделяет профессиональное самоопределение подростка как свободу выбора и самостоятельность [4], Н.С. Пряжников определяет сущность профессионального самоопределения как поиск и обретение личностного смысла в выбранной, освоенной и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – обретение смысла в самом процессе самоопределения» [5].

Исследование влияния семьи на формирование профессионального самоопределения подростков является чрезвычайно актуальным. Ведь подросткам и лицам юношеского возраста в процессе профессионального выбора необходима помощь именно родителей. Данный возрастной период представляет особый интерес в связи с тем, что в этот период формируются сложные компоненты личности и субъекта деятельности, которые являются психологическими предпосылками вступления молодых людей во взрослую жизнь, и является психологическим «инструментарием» для автономного взрослого существования.

Проблема семейного влияния, действия родителей на личностное и профессиональное самоопределение подростков является актуальной, обсуждаемой, предполагает организацию новых современных исследований, форм и методов организации профориентации.

На протяжении всего периода взросления ребенка родители являются для него чрезвычайно значимыми людьми, выступают в качестве источника эмоциональной поддержки, примера для подражания и воплощения лучших личностных качеств. Они предлагают ему модель взаимодействия с другими людьми, обладающими глубокими знаниями, жизненным опытом, друзьями и советчиками для решения жизненных проблем. По мере взросления подростка соотношение этих функций и их психологическая значимость изменяются.

Современная семья находится на сложном этапе эволюции, происходит разрушение традиционных моделей и переход к новой. Происходят изменения в семейных отношениях, системе власти и подчинения, изменении роли супругов и положение детей в семье. Формирование отношений в се-



мье и семейное благополучие обусловлены способностью каждого члена семьи влиять на мнение другого, быть компетентным в самых разных вопросах.

На этапе жизненного самоопределения подростка помочь ему может только взрослый. Наиболее благоприятное в данной ситуации, когда родитель занимает активную позитивную позицию по отношению к ребенку. А если доверительные отношения с подростком не сложились и уважение к его выбору отсутствует, то неизбежны проблемы, связанные с профессией и выбором будущего в целом. Будущая профессия является основным звеном для осуществления нормальной жизнедеятельности человека. Она, безусловно, повлияет на социальный статус, финансовое благополучие и положение человека в обществе. Поэтому очень важно выбрать ту профессию, где можно проявить себя с сильной стороны, быть востребованным профессионально, реализовать свой потенциал, а для этого необходимо погрузиться в содержание той или иной профессиональной деятельности и уметь соотносить свои способности с конкретной профессиональной реальностью.

Основной задачей взрослого является понимание и поддержка ребенка, необходимость находиться рядом, не уходить от трудных вопросов, а решать их совместно. Одним из важнейших факторов профориентации являются планы родителей относительно будущего своего ребенка. В современном обществе они, обычно, связаны с образом жизни, а не с какой-то конкретной профессией. Подростки в силу возрастных особенностей более ориентированы на самореализацию, интересную работу и достижение целей, а родители на стабильность и надежность.

По мнению А.А. Емекеева, «на социализирующий потенциал семьи, ее возможности формирования профессиональных установок, влияет ряд факторов: социальный статус семьи, межличностные отношения, ее адаптационные способности в меняющейся социальной ситуации» [1].

А.А. Емекеев выделил три основные позиции родителей относительно будущего самоопределения подростков.

**Позитивная и активная позиция.** Родители, занимающие такую позицию, учитывают психофизиологические особенности своих детей при совместном выборе профессии.

**Жестко активная позиция.** Здесь подросткам категорически, в ультимативной форме указывают в какое учебное заведение следует поступать и какую профессию выбирать. Мнение подростка, как правило, не учитывается и его индивидуальные особенности не берутся в расчет, и подростку не дается никаких объяснений.

**Пассивная позиция.** При этой позиции родители дистанцируются, и предоставляют подросткам возможность выбора будущей профессии самостоятельно.

Семья занимает ведущее место среди факторов формирования и профессионального самоопределения подростков. Выбор профессии является сложным этапом не только для подростков, но и для их родных и близких, в частности, родителей. Родители играют важную роль в успешном переходе их сына или дочери от школы к работе и взрослой жизни. Участие родителей и их поддержка очень важны для планирования эффективного процесса перехода. В зависимости от того, насколько конструктивно семья и родители будут вовлечены в этот процесс, настолько эффективно будут решаться задачи профориентации на всех ее этапах.

Как отмечается в монографии Т.Д. Зеленкиной, Е.Ю. Пряжниковой, М.Г. Сергеевой проблема выбора профессии осознается родителями и подростками. Более 70% родителей старших школьников говорят о совместных с ребенком трудностях в определении его профессиональных планов и выбора учебного заведения, указывая, что эти трудности больше обусловлены в разногласии с ребенком мнений [3].

Мнение родителей играет большую роль, иногда – решающую. Отношение родителей к труду вообще, высказывания о различных профессиях, рассказы о собственной работе оцениваются еще в детстве и влияют на выбор профессии в подростковом возрасте. Это влияние непосредственно связано с отношениями между родителями и детьми, существующими в семье. Факторы, являющиеся изначально внешними, в процессе детско-родительских взаимоотношений постепенно становятся достоянием сознания и подсознания ребенка, преобразуются в его индивидуальные особенности, проявляющиеся в мотивах, ценностях, установках, интересах, таким образом становясь внутренними факторами, сопутствующими профессиональному выбору.

Для успешного профессионального самоопределения, родителям необходимо предоставить подростку возможность для выбора собственного жизненного и профессионального направления. Родителям следует уменьшить высокий уровень тревожности, эмоционального дискомфорта, помочь подростку поднять уровень самооценки и повысить мотивацию.

#### **Список литературы**

1. Емекеев А.А. Роль семьи в выборе профессиональной деятельности / А.А. Емекеев // Социология профессий и социальных групп: материалы III Всероссийского социологического конгресса. – М.: Институт социологии РАН; Российское общество социологов, 2008. – 341 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2008. – 336 с. EDN QXVFN
3. Зеленкина Т.Д. Родительское содействие в профессиональном самоопределении старшеклассников: монография / Т.Д. Зеленкина, Е.Ю. Пряжникова, М.Г. Сергеева. – М.: ИИЯ РУДН, 2016. – 155 с. EDN WMGLJ
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2010. – 304 с. EDN QXYWQX
5. Пряжникова Е.Ю. Профориентация / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2013. – 210 с. EDN WJAPSZ

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ СРЕДЕ

*Авакян Аида Степановна*

тренер-преподаватель  
МБОУ ДО СШ №7  
г. Краснодар, Краснодарский край

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЦИИ ШАХМАТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация:** в статье проводится исследование потенциала использования шахмат как инструмента для формирования метапредметных компетенций у учащихся, а также анализируется влияние шахматных занятий на развитие универсальных навыков обучающихся. Основное внимание уделяется исследованию когнитивных, социальных и эмоциональных эффектов, возникающих в процессе шахматных занятий, и их воздействию на формирование универсальных учебных действий и развитие критического мышления.

**Ключевые слова:** компетенции, когнитивные способности, учебные дисциплины, универсальные учебные действия, коммуникативные навыки, логическое мышление.

Шахматы, являясь сложной и многогранной интеллектуальной игрой, способствуют развитию когнитивных способностей, таких как аналитическое мышление, стратегическое планирование, принятие решений в условиях неопределенности и умение работать с информацией. Эти навыки, формируемые в процессе шахматной игры, являются ключевыми компонентами метапредметных компетенций, которые включают в себя способность применять знания и умения, полученные в рамках различных учебных дисциплин, в новых, нестандартных ситуациях.

В условиях глобализации и стремительного развития информационных технологий особое внимание уделяется вопросам развития метапредметных компетенций у обучающихся. В данном контексте шахматы представляют собой уникальную образовательную платформу, обладающую значительным потенциалом для формирования и развития универсальных навыков, востребованных в различных сферах профессиональной деятельности.

Метапредметные компетенции – это комплексные когнитивные и метакогнитивные структуры, которые развиваются в процессе обучения и могут эффективно применяться в различных сферах жизни, включая профессиональную деятельность. Эти компетенции, также известные как универсальные учебные действия (УУД), являются ключевыми элементами образовательной системы и способствуют развитию критического мышления, саморегуляции и междисциплинарного подхода.

Для более глубокого анализа метапредметных компетенций можно выделить четыре основных блока, каждый из которых выполняет специфические функции и задачи. Данные блоки представлены в таблице 1.

Таблица 1

Название УУД	Регулятивный блок	Коммуникативный блок	Познавательный блок	Личностный блок
Функции и задачи, которые выполняют УУД	включает навыки самоорганизации, планирования и контроля. Эти умения позволяют учащимся эффективно управлять своим учебным процессом и адаптироваться к различным образовательным и профессиональным вызовам	охватывает навыки взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. Сюда входят умения аргументировать свою точку зрения, вести дискуссию и презентовать результаты своей работы	направлен на развитие интеллектуальных способностей, таких как анализ, синтез, обобщение и классификация информации. Это способствует формированию более глубокого понимания изучаемых предметов и явлений	включает развитие эмоционального интеллекта, самосознания и рефлексии. Эти навыки помогают учащимся лучше понимать свои сильные и слабые стороны, а также эффективно использовать свои личные ресурсы в различных жизненных ситуациях

Рассмотрим формирование каждого блока с помощью шахмат подробнее.

### 1. Регулятивные УУД (*управление собой*).

В рамках исследования, направленного на анализ влияния шахмат на развитие регулятивных универсальных учебных действий, можно выделить несколько ключевых аспектов, способствующих формированию навыков саморегуляции и управления когнитивными процессами у детей.

*Целеполагание и планирование:* каждая шахматная партия представляет собой сложную задачу, требующую достижения конкретной цели – поставить мат противнику. В процессе игры ребенок учится формулировать стратегические задачи и разрабатывать многоходовые планы. Например, для реализации атаки на королевском фланге необходимо последовательно перемещать фигуры, учитывая при этом необходимость ослабления пешечного прикрытия короля. Таким образом, шахматы способствуют развитию навыков целеполагания и планирования, что является важным аспектом формирования регулятивных УУД.

*Прогнозирование:* перед каждым ходом игрок должен провести анализ возможных последствий своих действий, учитывая возможные реакции соперника и изменения в позиции на доске. Этот процесс требует от ребенка умения прогнозировать развитие событий на несколько ходов вперед. Прогнозирование является важным компонентом стратегического мышления и способствует развитию способности предвидеть результаты своих действий, что является ключевым элементом регулятивных УУД.

*Контроль и коррекция:* в процессе игры игрок постоянно сравнивает текущую позицию на доске с желаемой, что требует от него высокого уровня самоконтроля. В случае, если план оказывается неудачным, ребенок должен вовремя это заметить, отказаться от неэффективной стратегии и разработать новый план действий. Это способствует развитию гибкости мышления и способности к самокритике, что является важным аспектом формирования регулятивных УУД.

*Оценка:* в конце партии или на определенном этапе игры ребенок проводит анализ своих действий: оценивает, что было сделано правильно, где допущены ошибки и как можно было сыграть лучше. Этот процесс способствует развитию навыков рефлексии и самооценки. Оценка своих действий позволяет ребенку осознать свои сильные и слабые стороны, что способствует дальнейшему развитию его когнитивных и регулятивных способностей.

### 2. Познавательные УУД (*работа с информацией и логика*).

В процессе игры в шахматы игрок активно задействует различные когнитивные механизмы, способствующие развитию познавательных УУД.

*Анализ и синтез:* шахматист, анализируя сложную позицию, разбивает ее на составляющие элементы, такие как материальный баланс, безопасность королей, пешечная структура и контроль центра. Этот процесс позволяет игроку выявить ключевые аспекты позиции и определить стратегические направления развития игры. Синтез информации, в свою очередь, заключается в интеграции полученных данных для принятия обоснованного решения, и правильного планирования дальнейшего хода игры.

*Логическое мышление:* шахматы выступают как идеальная платформа для развития логического мышления, поскольку игра основана на строгой логике и последовательности действий. Игроки выстраивают цепочки умозаключений, прогнозируя возможные ходы и контрходы противника. Этот процесс способствует формированию навыков дедуктивного и индуктивного мышления, а также способности к стратегическому планированию.

*Разрешение проблемных ситуаций:* каждая шахматная партия представляет собой серию сложных позиций, требующих оперативного решения. Игрок должен уметь находить выходы из проблемных ситуаций, таких как защита от атаки, реализация материального перевеса или проведение комбинации. Этот процесс развивает навыки критического мышления и креативности, а также способность к адаптации и импровизации в условиях неопределенности и ограниченности во времени.

*Пространственное мышление:* игра в шахматы требует от игрока способности мысленно представлять себе доску и возможные перемещения фигур на несколько ходов вперед, что отлично развивает пространственное воображение.

### 3. Коммуникативные УУД (*взаимодействие с другими*).

*Соблюдение правил и этикета:* игра в шахматы воспитывает в обучающихся уважительное отношение к сопернику, глубокое понимание и принятие установленных правил, а также способность сохранять достоинство как в случае победы, так и в случае поражения. Это способствует формированию культуры этичного поведения и социальной ответственности.

*Аргументация:* в процессе анализа партий с тренером или партнером, дети учатся формулировать свои мысли и обоснования. Например, они могут защищать свою точку зрения относительно сделанного хода и выбора плана в партии. Таким образом, шахматы способствуют развитию навыков аргументации и критического мышления.

*Понимание другого:* для достижения успеха в игре необходимо обладать способностью понимания эмоционального состояния соперника, его намерений и стратегий. Другими словами, умение ставить себя на место оппонента, прогнозировать его дальнейшие действия и предугадывать возможные замыслы. Данный аспект способствует развитию социального интеллекта и эмпатии, что является важным элементом коммуникативных УУД.

#### 4. Личностные УУД (развитие характера).

**Ответственность:** исход шахматной партии определяется совокупностью стратегических решений и тактических действий, предпринимаемых игроком. Это обстоятельство способствует формированию у обучающихся осознания взаимосвязи между своими поступками и их последствиями, а также развивает способность к рефлексии и критическому осмыслению собственной деятельности.

**Настойчивость и воля к победе:** в процессе партии игроки сталкиваются с различными сложными ситуациями, требующими не только аналитических способностей, но и мобилизации внутренних ресурсов. Это формирует у игроков такие качества, как целеустремленность, умение преодолевать трудности и стремление к достижению поставленных целей.

**Стрессоустойчивость:** участие в шахматных турнирах, особенно в форматах ограниченного времени таких, как блиц и рапид, характеризуется высокой эмоциональной напряженностью и временным давлением. В таких условиях игроки учатся сохранять хладнокровие, контролировать свои эмоции и эффективно функционировать в условиях интенсивной конкуренции. Это способствует развитию эмоциональной устойчивости и адаптивности, что является важным аспектом личностного развития.

Таким образом, шахматы могут быть квалифицированы как высокоэффективный инструмент для формирования метапредметных компетенций.

Шахматы представляют собой уникальный метапредметный тренажер, который в интерактивной и наглядной форме способствует развитию ключевых навыков, необходимых для успешного обучения и адаптации в современном мире.

Интеграция шахмат в образовательный процесс представляет собой стратегически обоснованную инвестицию в развитие гибких и критически важных компетенций, востребованных в условиях глобализации и стремительного технологического прогресса. Шахматы могут рассматриваться как неотъемлемый компонент современной образовательной парадигмы, направленной на формирование всесторонне развитой личности, способной успешно функционировать в условиях быстро меняющегося мира.

#### Список литературы

1. Богоявленская А.Я. Развитие стратегического мышления шахматистов / А.Я. Богоявленская, А.И. Алифиров, И.В. Михайлова // Психология и педагогика: методология, теория и практика: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. (10 марта 2016 г.). – Уфа: Аэтерна, 2016. – С. 55–56. EDN VOYSZH
2. Иконникова О.Н. Методические рекомендации по внедрению проекта «Шахматный всеобуч» в систему начального общего образования Ростовской области / О.Н. Иконникова, Л.М. Певницына. – Ростов н/Д.: Изд-во ГБУ ДПО РО РИПК и ИПРО, 2017. – 96 с.
3. Хачатрян А. Особенности мышления учащихся начальной школы, изучающих шахматы / А. Хачатрян, А. Саргсян, Н. Геворгян // Ученые записки АГПУ. – Ереван, 2021. – С. 45–51.
4. Сухин И.Г. Ключи к решению проблем интеллектуального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста / И.Г. Сухин // Шахматное образование – важный ресурс мировой системы образования: сб. тезисов докладов Междунар. науч.-практ. конф. (Ханты-Мансийск). – Обнинск: Духовное возрождение, 2013. – С. 34–39. EDN WDHAST

*Агронина Наталья Иосифовна*

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

г. Курск, Курская область

DOI 10.31483/r-152292

## КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация:** в статье рассматривается актуальная в настоящее время тема наличия у специалистов социальной сферы коммуникативной компетентности, которая во многом определяет успешность профессиональной деятельности. Автор статьи раскрывает понятие «коммуникативная компетентность» и интерпретирует результаты эмпирического исследования, проведенного в социально-реабилитационном центре среди специалистов по социальной работе.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, коммуникативная толерантность, коммуникативные умения, социальная работа, личность.

В последние десятилетия происходит значительная информатизация и усиление отношений в сфере общения. Коммуникативная компетентность стала важнейшим аспектом в вопросах профессиональной подготовки специалистов, а также в выполнении должностных инструкций. Особенно ярко это прослеживается в профессиях, где происходит непосредственное взаимодействие с людьми: работники сферы обслуживания, педагоги, врачи, социальные работники и другие профессии, в которых необходимо умение грамотно общаться и входить в контакт с людьми.

Социальная работа – это в первую очередь работа с людьми, отдельными группами и общностями. В её рамках основная работа ведется при общении и взаимодействии клиента и специалиста, а также с представителями государственных служб и различных общественных объединений. По этой причине специалисты должны обладать высоким уровнем развития коммуникативных навыков, уметь общаться с людьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, поддерживать их, а что самое главное – вызывать доверие к себе.

Коммуникативная компетентность личности социального работника – это сложный социально-психологический процесс, который характеризуется способностью человека проводить здравый самоанализ, умение чётко обозначить личностные особенности, быстро определять психологическое и эмоциональное состояние как своего клиента, так и коллег. В обобщённом виде, компетентность в общении подразумевает развитие здоровой ориентации личности в самой себе – собственный психологический потенциал, потенциал оппонента, обстоятельства и задачи [5].

Высокий уровень коммуникативной компетентности позволяет делать прогнозы в развитии межличностных взаимоотношениях, что способствует оптимизации потенциала личности при выборе наиболее выгодного способа ведения общения в процессе социального взаимодействия.

Специалист по социальной работе должен уметь грамотно говорить и писать, обучать других, внимательно и дружелюбно реагировать на эмоциональные и кризисные ситуации, служить образцом в профессиональных отношениях, объяснять сложные психосоциальные явления, эффективно организовать свою работу, обеспечивать связь с различными организациями, вызывать доверие у клиента и т. п. [4].

Вопросы формирования и организации эффективной речевой коммуникации рассматривали А.А. Бодалева, И.Н. Зотова [3] и Д.В. Жуина [2], а научные работы Л.И. Божович [1] определили возможные пути формирования коммуникативной компетентности. Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и Б.Г. Ананьев в своих трудах поднимали психологические проблемы общения. И.А. Зимняя определяла коммуникацию взаимодействий как сложную многомерную социальную категорию необходимую для компетентности личности. Проблемы коммуникации в связи с теорией информации отражены в исследованиях Дж. Миллера, Д. Бродбента, Г. Гебнера, Д. Бедло и др.

С целью изучения развития коммуникативных компетенций среди социальных работников на базе ОБУСО «Социально-реабилитационный центр «Забота» г. Курска было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 24 сотрудника ОБУСО «СРЦ «Забота».

Для проведения данного исследования использовались следующие методики: Тест Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха), а также тест В.В. Бойко для определения коммуникативной толерантности.

Тест коммуникативных умений Л. Михельсона направлен на определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений. Во время тестирования опрашиваемым было предложено 27 ситуационных задач, где необходимо выбрать наиболее близкое к собственной реакции высказывание. Результаты тестирования отображены на рисунке 1.

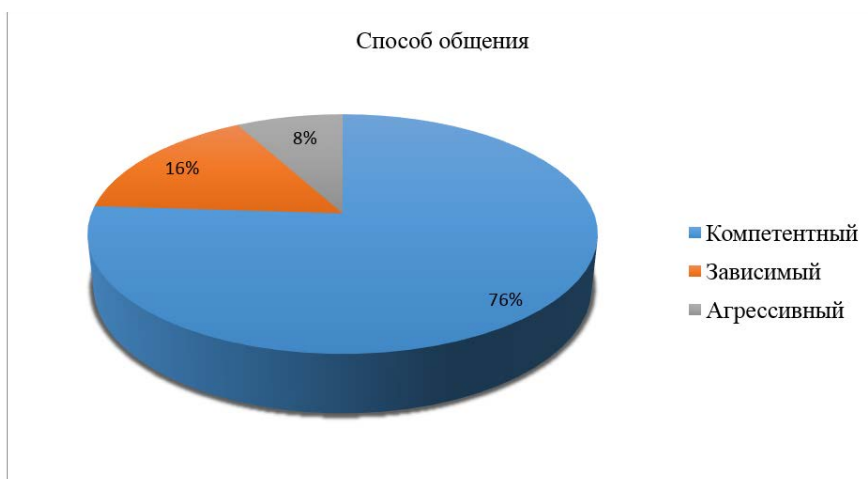


Рис. 1. Результаты тестирования коммуникативных умений по методике Л. Михельсона

По результатам исследования видно, что подавляющее большинство социальных работников в ОБУСО «СРЦ «Забота» – 76% (21 человек) имеют некоторый эталонный тип общения, который подразумевает компетентную, умеренную и эффективную коммуникацию. 16% (2 человека) имеют в своём типе общения преобладание зависимой коммуникации и 8% (1 человек) – агрессивной. Дан-

ное исследование позволяет сделать заключение о том, что среди специалистов преобладает положительное проявление коммуникативных умений.

Также, помимо общей картины уровня коммуникативной компетентности социальных работников, тестирование коммуникативных умений по методике Л. Михельсона позволило определить качество сформированности основных коммуникативных умений и выявить позитивные и негативные моменты. Результаты представлены на рисунке 2.

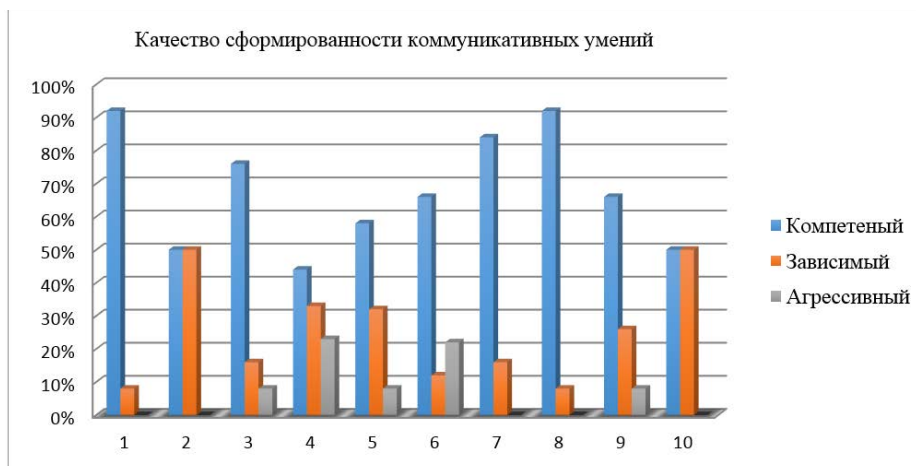


Рис. 2. Качество сформированности коммуникативных умений по методике Л. Михельсона

Основные блоки умений: 1 блок – умение оказывать и принимать знаки внимания; 2 блок – реагирование на справедливую критику; 3 блок – реагирование на несправедливую критику; 4 блок – реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника; 5 блок – умение обратиться с просьбой; 6 блок – умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет»; 7 блок – умение самому оказать сочувствие, поддержку; 8 блок – умение самому принимать сочувствие, поддержку; 9 блок – умение вступить в контакт с другим человеком, контактность; 10 блок – реагирование на попытку вступить с тобой в контакт.

По результатам исследования (рис.2) видно, что во всех ситуациях преобладает компетентный стиль реагирования на ту или иную ситуацию. Также можно отметить, что наибольшая коммуникативная компетентность социальных работников проявляется в блоках: умение оказывать и принимать знаки внимания, реагирование на несправедливую критику, умение самому оказать сочувствие, поддержку и умение самому принимать сочувствие, поддержку. Эти четыре блока объединяет эмоциональная направленность. Следовательно, во время выполнения своей профессиональной деятельности и общения с получателями социальных услуг данные специалисты находятся в более тесном эмоциональном взаимодействии и доверительных взаимоотношениях.

Также видно, что в блоках «реагирование на справедливую критику» и «реагирование на попытку вступить с тобой в контакт» позиции опрошиваемых разделились поровну между двумя стилями: компетентным и зависимым. Зависимый стиль коммуникации означает повышенную чувствительность личности, подавление своих эмоций, реакций и действий под влиянием оппонента, а также потребность в тёплых взаимоотношениях. На примере вышеупомянутых блоках можно сделать вывод, что при требовании ситуации данные специалисты смогут спокойно позволить человеку вступить с собой в контакт и лояльноотреагируют на критику. Такой подход позволит благополучно поддерживать коммуникацию с клиентом во время работы и оказания ему помощи.

Наряду с этим стоит отметить, что блоки «реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника» и «умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет» вызвали наибольшую агрессивную реакцию среди всех остальных ситуаций. Оба блока содержат в себе провокационные моменты и связаны с собственным достоинством, а полученные ответы на заданные ситуации содержали в себе фактор раздражительности и нетерпимости к другому человеку. Это означает, что, несмотря на общую положительную картину в данных блоках, все же необходима проработка качества указанных умений.

Второй опросник коммуникативной толерантности В.В. Бойко позволил определить, насколько развито у специалистов умение исключать конфликтные ситуации и/или же успешно их разрешать. Результаты отображены на рисунке 3.



Рис. 3. Тест коммуникативной толерантности В.В. Бойко

По результатам тестирования, представленном на рис.3, было выявлено, что 66% (16 человек) имеют средний уровень толерантности, 34% (8 человек) обладают высоким уровнем толерантности. Примечательно, что низкий уровень толерантности среди опрашиваемых социальных работников не был обнаружен. В целом, итоговая картина уровня толерантности является положительной. Средний уровень отражает моменты идентичные высокому уровню, но в более умеренных и сдержанных действиях. Такие специалисты во время работы с получателями социальных услуг проявляют свою воспитанность и терпимость, и лишь за редким исключением могут пойти на конфликтное взаимодействие.

Также, помимо целостного представления об уровне коммуникативной толерантности, благодаря тестированию можно отследить слабые места опрашиваемых, их реакции и стратегии в межличностном общении. Результаты представлены на рисунке 4.

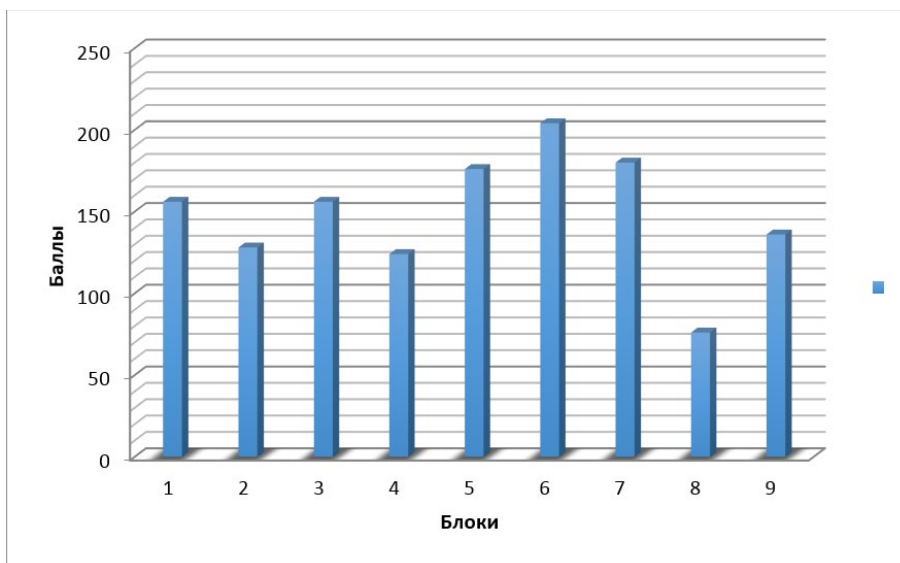


Рис. 4. Исследование поведенческих блоков по методике В.В. Бойко

Основные поведенческие блоки: 1 блок – неприятие и непонимание индивидуальности человека; 2 блок – использование себя в качестве эталона при оценке других; 3 блок – категоричность или консерватизм в оценке людей; 4 блок – неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства; 5 блок – стремление переделать, перевоспитать партнера по общению; 6 блок – стремление подогнать других участников коммуникации под себя; 7 блок – неумение прощать другому ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности; 8 блок – нетерпимость к дискомфортным (болезнь, усталость, отсутствие настроения) состояниям партнера по общению; 9 блок – неумение приспосабливаться к другим участникам общения, их характеру и привычкам.

Исходя из полученных данных (рис. 4) видно, что наибольшее суммарное количество баллов было получено в блоках «стремление переделать, перевоспитать партнера по общению», «стремление подогнать других участников коммуникации под себя» и «неумение прощать другому ошибки, невольность, непреднамеренно причиненные неприятности», что соответствует наименьшей терпимости к людям в данном аспекте взаимоотношений. При указанных ситуации, если произойдут во время рабочего процесса, то социальному работнику будет сложнее наладить эффективный процесс общения, что может привести к конфликтной ситуации.

Наименьшее суммарное количество баллов набрал блок «нетерпимость к дискомфортным (болезнь, усталость, отсутствие настроения) состояниям партнера по общению», который связан с физическим или психическим дискомфортом, появившимся у другого человека. Это показывает, что опрошенные специалисты проявляют наивысший уровень толерантности при работе с людьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию или испытывающими иные проблемы. В таком случае взаимодействие будет благоприятным как для клиента, так и для самого социального работника.

Поведенческие блоки «неприятие и непонимание индивидуальности человека», «использование себя в качестве эталона при оценке других», «неприятие и непонимание индивидуальности человека», «неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства» и «неумение приспосабливаться к другим участникам общения, их характеру и привычкам» имеют примерно одинаковый диапазон суммарного количества баллов. Это подтверждает изначально сделанный вывод о том, что у подавляющего большинства специалистов преобладает средний уровень коммуникативной толерантности.

Таким образом, из проведенного эмпирического исследования можно сделать вывод, что общий уровень коммуникативной компетентности среди опрошенных социальных работников близок к верхним границам развитости. Специалисты обладают достаточной эмпатией, уверенностью и знаниями, чтобы выстраивать плодотворный процесс работы с клиентом. Важным элементом формирования и развития коммуникативной компетентности личности социального работника, в первую очередь, является фактор социально-психологической безопасности, а также благоприятная атмосфера с обязательной взаимной поддержкой и обратной связью и сформированная личностная толерантность, которая в процессе рабочей деятельности приобретает коммуникативную направленность. При разнообразии полученных ответов на ситуационные задачи, можно наблюдать значительное преобладание компетентного типа реагирования на возможные конфликтные моменты во взаимодействиях между людьми.

Для совершенствования коммуникативной компетентности необходимо более детально рассмотреть коммуникативный процесс и его неотъемлемые составляющие. Использование упражнений, ролевых игр, тренингов и бесед, направленных на развитие навыков общения, позволит социальным работникам в дальнейшем проводить эффективную коммуникативную деятельность во время выполнения своих должностных обязанностей.

#### **Список литературы**

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л.И. Божович. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2021. – 352 с.
2. Жуина Д.В. Особенности формирования и развития коммуникативной стороны общения субъектов образовательных организаций / Д.В. Жуина, В.В. Рычкова // Образовательный вестник «Сознание». – 2023. – С. 113–117.
3. Зотова И.Н. Характеристика коммуникативной компетентности / И.Н. Зотова // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2019. – С. 144–146.
4. Кибанов А.Я. Этика деловых отношений: учебник / А.Я. Кибанов, Д.К. Захаров, В.Г. Коновалова; под ред. А.Я. Кибанова. – М.: Инфра-М, 2023. – 168 с.
5. Мелибурда Е.Л. Ты-мы: Психологические возможности улучшения общения / Е.Л. Мелибурда. – М.: Прогресс, 2017. – 265 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibr.edurm.ru/lib/document/SVOD/09BC2796-0BD2-43B7-A02A-C01915883DAC/> (дата обращения: 01.12.2025).



## ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

*Аннотация:* в статье рассматривается актуальная проблема внедрения элементов финансовой грамотности в школьный курс обществознания. Исследуется потенциал предмета «Обществознание» как системообразующей дисциплины для формирования у обучающихся компетенций, необходимых для эффективного и ответственного поведения в сфере финансов. Определены ключевые элементы содержания финансовой грамотности, являющиеся неотъемлемой частью курса обществознания. Предложены инструментарий, обеспечивающий не только усвоение знаний, но и личностное развитие.

**Ключевые слова:** финансовая грамотность, обществознание, финансовое образование, компетентностный подход, учебные модули, кейс-метод, проектная деятельность.

В современном мире, где финансовые продукты усложняются, а экономика переходит в цифровое пространство, ответственность за финансовое будущее лежит на самом человеке. В этих условиях финансовая грамотность перестала быть узкопрофессиональным знанием, превратившись в базовый жизненный навык. Именно она позволяет принимать взвешенные решения – от выбора выгодного банковского вклада до планирования пенсионных накоплений, защищать сбережения и, в конечном счете, повышать качество жизни, обеспечивая ее финансовую безопасность.

Поскольку школа является важнейшим институтом социализации, она не может оставаться в стороне и обязана активно участвовать в этом процессе.

Курс обществознания с его междисциплинарным характером, охватывающий ключевые стороны жизни в обществе, является идеальной платформой для внедрения финансовой грамотности. Изучение основ экономики, права, социологии и политологии делает данный курс эффективным комплексным инструментом для решения этой задачи. При этом роль учителя заключается не в простой трансляции знаний, а в формировании умения применять их на практике.

Финансовая грамотность в современной трактовке – это не просто совокупность знаний о деньгах, банках и кредитах. Согласно определению ОЭСР «Финансовая грамотность – это сочетание осведомленности, знаний, навыков, установок и поведения, необходимых для принятия успешных финансовых решений и, в конечном итоге, для достижения финансового благополучия» [4].

Финансовая грамотность формируется в три взаимосвязанных этапа:

- формирование базовой финансовой грамотности (освоение ключевых понятий, таких как доходы, расходы, бюджет, сбережения, инвестиции, кредит, страхование и налоги);
- формирование поведенческих моделей (освоение прикладных финансовых компетенций от составления бюджета до стратегического планирования);
- развитие ответственного финансового поведения (способности минимизировать финансовые потери и максимизировать выгоду за счет тщательного анализа перед принятием решения).

Междисциплинарный характер курса обществознания позволяет рассматривать финансовые вопросы не изолированно, а во взаимосвязи с социальными, правовыми и этическими аспектами. Это делает его идеальным инструментом для комплексного обучения на всех трёх этапах.

Например, вопросы защиты прав потребителей, семейного бюджета рассматриваются в контексте раздела «Человек в экономических отношениях» (8 класс), а такие аспекты, как трудовое, финансовое и налоговое право, включены в раздел «Введение в правоведение» (10–11 классы).

Основой для внедрения финансовой грамотности служат подходы, заложенные в образовательных стандартах (ФГОС): формирование компетенций и ориентация на деятельность. Это помогает развивать у учащихся универсальные умения (ставить цели, контролировать себя, принимать решения), а также воспитывать в них чувство гражданской идентичности и ответственности перед обществом.

Финансовую грамотность можно развивать как за счёт создания отдельных учебных модулей, так и благодаря гибкому внедрению необходимых элементов в рамки текущих предметов.

Ключевые содержательные блоки структурированы в таблице 1.

Реализация компонента финансовой грамотности  
в рамках предмета «Обществознание»

Класс	Тема курса обществознания	Интегрируемые элементы финансовой грамотности
8 класс	Человек в экономических отношениях	Финансовый рынок и посредники. Услуги финансовых посредников. Финансовый рынок и посредники. Услуги финансовых посредников. Банковские услуги, предоставляемые гражданам. Дистанционное банковское обслуживание. Страховые услуги. Защита прав потребителя финансовых услуг. Экономические функции домохозяйств. Потребление домашних хозяйств. Источники доходов и расходов семьи. Семейный бюджет. Личный финансовый план. Способы и формы сбережений
	Человек в мире культуры	Информационная культура и информационная безопасность. Правила безопасного поведения в Интернете
10–11 классы	Введение в экономическую науку	Финансовые институты. Банки. Банковская система. Центральный банк Российской Федерации. Финансовые услуги. Вклады и кредиты. Денежная масса и денежная база. Денежные агрегаты. Денежный мультипликатор. Финансовые рынки, их виды и функции. Денежный рынок. Фондовый рынок. Современные финансовые технологии. Финансовая безопасность. Цифровые и финансовые активы. Монетарная политика. Денежно-кредитная политика Банка России
	Введение в социологию	Государственная поддержка социально незащищенных слоев общества в Российской Федерации. Меры социальной поддержки семьи в Российской Федерации. Помощь государства многодетным семьям
	Введение в правоведение	Финансовое право. Правовое регулирование банковской деятельности. Права и обязанности потребителей финансовых услуг. Налоговое право. Источники налогового права. Субъекты налоговых правоотношений. Права и обязанности налогоплательщика. Налоговые правонарушения. Ответственность за уклонение от уплаты налогов

Данный подход позволяет донести до учащихся, что финансы – это не скучная теория, а практический навык, который помогает в реальной жизни: от поиска первого места работы, планирования крупной покупки, получения образования до обеспечения достойной пенсии.

Эффективное формирование финансовой грамотности требует кардинальной переориентации. Она предполагает отказ от пассивных методов, концентрирующихся на заучивании определений и запоминании информации, в пользу проактивного. Этот подход базируется на практико-ориентированных и интерактивных формах работы и его основным принципом является обучение через моделирование реальных жизненных сценариев. Такой подход наглядно показывает связь академического знания с практикой, делая изучение предмета более осмысленным и прикладным.

*Метод анализа конкретных ситуаций* (кейс-стади) является одним из самых эффективных подходов в обучении. Учащимся предоставляется для анализа реальная или смоделированная жизненная ситуация.

Например, рассмотрим финансовое положение семьи Ивановых. При ежемесячном доходе в 80 000 рублей их обязательные расходы (ипотека, коммунальные услуги, питание) составляют 55 000 рублей. Перед ними стоят две финансовые цели: накопить 60 000 рублей на отпуск через 6 месяцев и приобрести компьютер для ребенка стоимостью 40 000 рублей. Предложите стратегию, которая позволит достичь обеих целей без привлечения заемных средств.

Ученики должны проанализировать ситуацию, предложить варианты (сократить второстепенные расходы, найти дополнительные источники дохода, отложить одну из целей), научиться договариваться и искать компромиссы.

*Деловые и ролевые игры* погружают учащихся в условия, максимально приближенные к реальным. Это позволяет им «прожить» различные финансовые роли и на практике отработать необходимые навыки.

Игра «Банк и клиент»: Моделирование ситуации получения кредита. В рамках игры одна группа участников выполняет роль сотрудников банка, задача которых – разработать условия кредита (определить процентную ставку, срок и другие параметры). Вторая группа выступает в роли потенциальных заемщиков, которые должны проанализировать все предложения, выбрать оптимальное для себя и провести полный расчет переплаты по кредиту.

Игра «Семейный бюджет: Как договориться?» Распределив роли разных поколений одной семьи (родитель, ребенок, бабушка/дедушка), ученики моделируют обсуждение крупного приобретения. В

процессе они развивают навыки ведения переговоров, учатся отстаивать свою точку зрения с аргументами и находить баланс между желаниями и возможностями семейного бюджета.

*Проектная деятельность* ориентирована на формирование компетенций в области долгосрочного планирования и проведения исследований.

Например, проект: «Планируем свою мечту».

В рамках изучения темы «Семейный бюджет» ученикам предлагается разработать личный финансовый план на месяц или на достижение конкретной цели (покупка нового гаджета, велосипеда, поездка или другой значительный проект).

Этапы работы.

1. Выбор мечты: определить четкую и реалистичную финансовую цель.
2. Анализ доходов: проанализировать все источники поступлений (карманные деньги, подработки, подарки).
3. Бюджет расходов: разделить свои расходы на постоянные обязательные (проезд, обеды) и переменные желательные (развлечения, хобби).
4. Стратегия накоплений: рассчитать, какую сумму необходимо откладывать ежемесячно, чтобы достичь цели в срок.
5. Публичная защита проекта: ученики представляют свои планы одноклассникам, аргументируют выбор стратегии, объясняют логику расчетов и отвечают на вопросы одноклассников.

*Решение практико-ориентированных задач*, которые должны моделировать реальные финансовые расчеты. При этом, использование цифровых ресурсов (онлайн-симуляторы, калькуляторы бюджета и кредитов, образовательные платформы Банка России и Минфина) значительно повышает наглядность и вовлеченность учащихся.

Например, Квест: «Финансовый детектив».

Ученикам предлагается проанализировать три вида финансовой информации:

- рекламу быстрого кредита.
- условия по вкладам в разных банках.
- отзывы о «высокодоходных проектах» (финансовых пирамидах).
- Задачей ставится выступить в роли финансового эксперта:
- для кредита – выявить скрытые риски и рассчитать реальную переплату;
- для вкладов – сравнить выгоду;
- для «проектов» – обнаружить признаки пирамиды и обосновать свой вывод.

Цель: сформировать у школьников навыки критического анализа финансовой информации, включая способность выявлять скрытые условия и потенциальные риски в рекламных предложениях, развивая финансовую грамотность и осознанность.

*Приглашение экспертов*. В рамках профориентации, встречи учеников с практиками: банкирами, финансовыми консультантами и успешными (в том числе родителей-предпринимателей) могут значительно повысить мотивацию учеников.

Такие «живые» встречи, истории успеха и ответы на вопросы «из первых рук» создают уникальную образовательную среду. Они значительно повышают вовлеченность учеников, делая обучение более наглядным, убедительным и осознанным, поскольку показывают, как управление финансами работает в реальной жизни.

Оценка результатов эффективности формирования финансовой грамотности должна быть комплексной и включать не только проверку знаний, но и оценку сформированности умений и компетенций.

Таким образом, формирование финансовой грамотности в рамках школьного курса обществознания является не просто желательным, а объективно необходимым элементом современного образования. Это продиктовано усложнением финансовых продуктов и ростом личной ответственности человека за свое экономическое благополучие в эпоху цифровой трансформации.

Изложенные методики переводят абстрактные теории экономики и права на язык практических жизненных решений. Через разбор кейсов, деловые игры и работу над проектами учащиеся не только приобретают прочные знания, но и развивают критическое мышление, учатся принимать взвешенные решения и нести ответственность за их последствия.

Курс обществознания определен как наиболее эффективная дисциплина для решения этой задачи благодаря своему междисциплинарному характеру, позволяющему рассматривать финансовые вопросы в неразрывной связи с правовыми, социальными и этическими аспектами.

#### *Список литературы*

1. Абрамова М.А. Основы финансовой грамотности: методическое пособие для учителя / М.А. Абрамова, В.Д. Симоненко. – М.: Просвещение, 2020. – 145 с.
2. Гловели Г.Д. Экономическая социализация школьников: от финансовой грамотности к финансовой культуре / Г.Д. Гловели // Обществознание в школе. – 2019. – №5. – С. 22–28.
3. Программа повышения финансовой грамотности населения Российской Федерации / Министерство финансов Российской Федерации. – М., 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://minfin.gov.ru/ru/compfn/doc/?id\\_4=134008-Programma\\_povysheniya\\_finansovoi\\_gramotnosti\\_naseleniya\\_Rossiiskoi\\_Federatsii](https://minfin.gov.ru/ru/compfn/doc/?id_4=134008-Programma_povysheniya_finansovoi_gramotnosti_naseleniya_Rossiiskoi_Federatsii) (дата обращения: 20.11.2025).

4. Рекомендация Совета ОЭСР по финансовой грамотности: (OECD/LEGAL/0461). – Paris: OECD, 2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0461> (дата обращения: 20.11.2025).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №287 // Официальный интернет-портал правовой информации. – 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru) (дата обращения: 20.11.2025).

6. Федоров О.Д. Активные и интерактивные методы обучения в формировании финансовой грамотности школьников / О.Д. Федоров // Экономика в школе. – 2021. – №3. – С. 44–52.

*Астапова Ксения Романовна*

студентка

*Таталишвили Марианна Васильевна*

студентка

*Ишкова Екатерина Валерьевна*

канд. психол. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151701

## ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ДЕТСКОЙ РЕКЛАМЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ

**Аннотация:** в статье рассмотрено влияние визуальных, аудиальных и сюжетных элементов в рекламе игрушек, транслирующих гендерные стереотипы, на процесс социализации и реализации личностного потенциала старшего дошкольника. В работе выявлены базовые механизмы формирования ценностных ориентиров и полоролевого поведения детей. Также представлены результаты исследования корреляции между социальным полом ребенка и выбором типа игрушки; делаются выводы о важности воспитания, основанном на андрогинной модели поведения.

**Ключевые слова:** андрогинная модель воспитания, гендер, игрушки, игры, идентификация, полоролевое поведение, реклама, старший дошкольный возраст, стереотипы, ценностные ориентиры.

Старший дошкольный возраст характеризуется образованием ценностных ориентиров. В этот период ребенок социализируется и постигает общественные нормы через игру. Как отмечал Л.С. Выготский, сюжетно-ролевая игра выступает ведущим видом деятельности в данном возрасте [1]. Игрушки выступают культурными орудиями данной деятельности, способствуя развитию воображения, творческих способностей и мышления, потому что для детей они являются маленькими проекциями большого и взрослого мира. Благодаря игрушкам появляется возможность придумать разные сюжеты и воплощать свои идеи и истории. В процессе игры старшие дошкольники моделируют поведение взрослого, выполняя его социальные функции. Накопленный игровой опыт становится фундаментом формирования личности ребенка.

Еще одним из механизмов формирования личностных ориентиров является идентификация ребенка со значимыми взрослыми, прежде всего с родителями. В процессе этой идентификации самооценка детей зависит от обратной связи и реакции родителя. Ребенку актуально получить одобрение, так как мнение самого значимого в этом возрасте человека является показателем успешности его действий. В этом возрасте они лишь осваивают нормы, принятые в обществе, поэтому опираются на поведение и ценности родителей, которые являются для них образцовой моделью.

Кроме вышеупомянутых особенностей, дошкольники имеют еще одну отличительную черту. Дети 5–6 лет имеют огромную тягу к знаниям, они любопытны и открыты для всего нового. Окружающий мир для них не изведен и увлекателен, ведь для ребенка интерес представляет не сами результаты исследования, а процессы – поиск новой информации. У детей в этом возрастном периоде высокая познавательная активность, описанная Д.Б. Годовиковой как стремление получить знания о явлениях окружающего мира [2]. Их глаз прикован ко всему необычному, яркому и ослепительному. Телевизионные рекламные сообщения, наполненные эмоциональными и визуальными толчками и стимулами, прекрасно актуализируют стремление подрастающего поколения к новому и необычному.

Так как одним из наиболее встречаемых видов досуга среди старших дошкольников считается просмотр мультфильмов, между которыми есть вставки с рекламой игрушек, то дети довольно часто «окунаются» в те ценности и желания, которые транслируются в просматриваемой рекламе. По данной же причине детская реклама – это инструмент социализации ребенка и часть культурной среды, в которой он находится [3]. Как писалось ранее, ведущим видом деятельности старших дошкольников является сюжетно-ролевая игра, поэтому среди этого возраста очень актуален «поиск» новых игрушек, через которые в дальнейшем ребенок будет полно познавать этот мир.

Также реклама с детскими игрушками имеет в себе посыл «если у тебя это есть – ты получишь внимание», потому что присутствуют сцены, где показаны: восторг от родителя, который видит соб-

ственного ребенка с этой игрушкой, фразы «как у мамы», интерес со стороны сверстников непосредственно к тому, кто с этой игрушкой и т. д. Подобные факторы служат осознанному или неосознанному желанию получить то самое внимание через покупку игрушки, во-первых со стороны родителя, который является авторитетом, во-вторых, от друзей того же возраста.

Просматриваемая реклама содержит в себе немало важный фактор – трансляция гендерных стереотипов. В возрасте 5–6 лет дети активно могут задаваться вопросами «что значит быть мальчиком?», «что значит быть девочкой?», а в рекламе детских игрушек можно легко отследить закономерность, какие ценностные ориентиры присваиваются тому или иному полу. Эти ориентиры в дальнейшем формируют психологический или социальный пол ребенка, который, как утверждают Дж. Стоккард и М. Джонсон, важнее биологического (врожденного) [4]. На формирование психологического пола оказывают влияние в первую очередь общественные ожидания, которые показываются в рекламе игрушек, просматриваемой детьми. Но цветовая гамма, фоновая музыка или песня, голос диктора, сами игрушки – все это начинает приобретать различия, когда речь заходит о том, для кого эта игрушка: для девочки или мальчика? Презентуемые в рекламе ценности, поведение, основанное на гендерных стандартах, активно усваиваются ребенком, так как они социально подкреплены и максимально видимы (девочка с игрушечным пылесосом получает одобрение от мамы, мальчик с набором инструментов получает похвалу от папы). В связи с этим, психологический гендер имеет большее значение, нежели биологический, так как последующие социальные проявления ребенка влияют на его взаимодействие с окружающим миром и реакцию со стороны близких людей.

Доказав влияние рекламы на формирование социальной идентичности, необходимо рассмотреть разные поведенческие модели у людей. Отследив признаки типов полоролевого поведения, описанных в соответствии с классификацией С. Бем [5], можно заметить, что андрогинный тип (тип свободный от конкретной гендерной принадлежности, объединяющий в себе черты фемининного и маскулинного типа) является наиболее социально адаптивным. Андрогинным детям характерна более полная реализация социально-психологического потенциала [4]. Данная гендерная модель показывает способ развития в ребенке сильных черт личности, ведь при выборке одной конкретной модели искусственно понижается потенциал развития у ребенка гибкости мышления, самостоятельности и умения справляться с трудностями.

В современных исследованиях игровых предпочтений дошкольников [6], изучали зависимость выбора игрушки от пола ребенка. Данные исследования показали, что мальчики чаще предпочитают играть в компьютерные игры, в «военные» игры, а также строить и конструировать. Девочки же чаще, чем мальчики, предпочитают настольные игры, игры в «семью» и в различные профессии.

Помимо этого, следуя определенным стандартам и играя только в «правильные» игры и игрушки у мальчиков складывается привычка выражать агрессию активно,-destructивно, показывать только свою мощь и силу, развивается только инженерный математический склад ума. А у девочек формируется эмпатия и социальные навыки, пассивное и тихое поведение. Вследствие чего, в играх «для мальчиков» не остается места для проявления всего спектра чувств и эмоций, включая условно «женские» чувства, такие как сочувствие, нежность, грусть. Происходит запрет на проявление «слабых» эмоций. А в играх «для девочек» остаются ограничения карьерных стремлений и стратегического мышления, не допускается интерес к технике и инженерии. Происходит формирование установки на обслуживание и опеку за другими (игры в профессии, «дочки-матери») из-за чего в дальнейшем у девочек нет интереса к сложным системам, конструированию, появляется установка «техника – это не для меня, мужчинам с этим легче». Из этого можно сделать вывод, что реклама, содержащая в себе гендерные стереотипы и транслирующая только «один путь» для мальчика и «один путь» для девочки, имеет большое значение в социализации ребенка, а также сильно влияет на формирование дальнейших ценностных ориентиров.

#### Список литературы

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62–68. EDN OWVWTD
2. Годовикова Д.Б. Общение со взрослыми и познавательная активность детей / Д.Б. Годовикова // Психология дошкольника: хрестоматия / сост. Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2010. – 384 с.
3. Казанцева А.М. Гендерный аспект рекламы для детей / А.М. Казанцева // Современное информационное пространство: коммуникация в рекламе и PR: материалы международной научной конференции (Санкт-Петербург, 09 апреля 2013 г.). – СПб.: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2013. – С. 32–36. EDN XYZZKN
4. Шустова Л.П. Особенности процесса социализации детей в дошкольном возрасте / Л.П. Шустова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – №4. – С. 173–180. EDN VYMVQM
5. Бем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – М.: РОССПЭН, 2004. – 336 с.
6. Собкин В.С. Игровые предпочтения современных дошкольников (по материалам опроса родителей) / В.С. Собкин, К.Н. Скобельщина // Психологическая наука и образование. – 2011. – №2. – С. 56–67. EDN OIRDQL
7. Стожарова М.Ю. Проблема формирования познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе индивидуального общения со взрослыми / М.Ю. Стожарова, М.С. Связова // Гуманизация образования. – 2020. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-poznavatelnoy-aktivnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-protsesse-individualnogo-obshcheniya-so> (дата обращения: 15.11.2025). DOI 10.24411/1029-3388-2020-10100. EDN EPQGTI

8. Крамченинова Е.Ю. Психолого-педагогические особенности старшего дошкольного возраста / Е.Ю. Крамченинова // Вестник науки. – 2020. – №1(22) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 15.11.2025).

9. Богинская Я.О. Современные игровые предпочтения детей дошкольного возраста / Я.О. Богинская // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. – 2022. – №6(47). – С. 107–111. EDN VIQFPV.

10. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с. EDN RVIVOD

**Барктабас кызы Кундуз Барктабасовна**  
магистрант

**Чолпонкулова Назгуль Турдукалыевна**  
канд., доцент

Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова  
г. Каракол, Кыргызская Республика

DOI 10.31483/r-151621

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ В РАМКАХ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация:** в статье рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ в период получения ими начального образования в Кыргызстане. Опираясь на статистические данные, указывающие на ежегодный прирост числа детей с ООП и барьеры в инклюзивном образовании КР, авторы обосновывают роль семьи и необходимость развития её копинг-ресурсов для успешной адаптации ребенка в социуме. Подчеркивается, что отсутствие систематической поддержки в большинстве общеобразовательных школ снижает шансы ребенка на освоение индивидуального образовательного маршрута. В качестве примера эффективного решения проблемы представлен опыт частной школы «Ad Astra Academy», который основан на формировании социально-психологической компетентности и снижении стигмы, обеспечивая ресурсное состояние родителей и, как следствие, успех инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение родителей, индивидуальный образовательный маршрут, инклюзивное образование, начальная школа.

Ограниченные возможности здоровья – это состояние здоровья, которое снижает качество жизни ребенка, создает барьеры и трудности для освоения образовательной программы, а также требует проектирования индивидуальной траектории развития. По данным официальной статистики в Кыргызстане наблюдается ежегодный прирост количества детей с ОВЗ. Так, если в 2019 году было зарегистрировано 32013 детей с ОВЗ, то в 2024 году еще более 5000 детей впервые получают пособия по инвалидности (37627 человек) [6]. Министерства образования и юстиции КР официально заявили, что в 2025 году в 2394 школах Кыргызстана обучаются более 1,5 миллиона учеников, из которых 29728 – дети с ограниченными возможностями здоровья. При этом около 7700 детей останутся вне системы образования – в силу административных, инфраструктурных и медицинских ограничений [1]. К тому же зачастую родители детей с ОВЗ, испытывая стигму и, связанную с ней, негативный спектр переживаний, остаются без необходимой психоэмоциональной поддержки и помощи со стороны государства и общества.

Ряд исследователей (Т.Г. Горячева, З.Б. Джапарова, Г.Т. Карабалаева, И.Ю. Левченко, И.А. Солнцева, Н.В. Шутова и др.) отмечают, что появление в семье детей с особыми образовательными потребностями создает трудную жизненную ситуацию для родителей и различные риски, такие как высокая степень травматизации всех членов семьи, социальная дезадаптация самих родителей, деформация их жизненных ценностей, отсутствие мотивации и приверженности к оказанию помощи в развитии ребенка и др.

Зачастую это детерминировано тем, что сложившаяся трудная жизненная ситуация в таких семьях, становится эмоциональным бременем для родителей и других членов семьи. А механизмы эмоционального реагирования родителей, связанные с рождением и уходом за ребенком с ОВЗ, сопоставимы и, даже аналогичны, психоэмоциональной реакции человека на утрату, фрустрацию, горе, трагедию или жизненный кризис. Поэтому психолого-педагогическое сопровождение в трудной жизненной ситуации становится важным компонентом предоставления поддержки семьям, воспитывающих ребенка с ОВЗ. Ибо от вектора отношения родителей к ребенку, которое зависит от их личностных особенностей, установок, а также особенностей психологического климата в семье зависит не только качественный уход, но и успех инклюзивного образования в целом.

По мнению М.И. Рожкова и Т.Н. Сапожниковой, «социально-педагогическое сопровождение – это процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помо-

гающих человеку понять возникшую жизненную ситуацию и обеспечивающую его саморазвитие на основе рефлексии происходящего» [2, с. 12]. Следовательно, в процессе сопровождения родителей детей с особенностями происходит становление осознанного выбора своего жизненного пути, при котором возникшие жизненные обстоятельства не создают угрозу его развитию. Наоборот, оно продолжается в аспекте реализации собственного личностного потенциала с учетом новых реалий.

Результаты других исследований показывают, что родители детей с ОВЗ проявляют «низкий уровень адаптационного потенциала личности, отсутствие готовности преодоления трудных жизненных ситуаций. Большинство родителей имеют искаженное, некритичное восприятие действительности, неадекватный уровень самооценки, противоречивые отношения с детьми, риск развития внутриличностного конфликта, приводящего к невротизации личности, что негативно сказывается на развитии ребенка» [5]. Поэтому предоставление помощи в преодолении указанных проблем в рамках психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, принципиально важно, т. к. это создает условия для своевременного начала педагогической коррекционно-развивающей работы, способствует социальной адаптации и абилитации ребенка, а значит, позитивно отражается на его развитии.

В рамках нашей работы мы исходили из понимания, что «психолого-педагогическое сопровождение родителей – это комплексная система профессиональной поддержки, направленная на создание условий для успешного развития ребенка и благополучия всей семьи» [3]. Поэтому в период обучения ребенка с ОВЗ в начальной школе психолого-педагогическое сопровождение родителей заключается в «актуализации коррекционных ресурсов семьи, обеспечивающих эффективность ее функционирования, особенно в периоды кризисов, связанных с воспитанием и развитием ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что позволяет создавать соответствующее возрасту ребенка коррекционно-развивающее пространство, формировать и реализовывать адекватные потребностям ребенка стратегии воспитания, базирующиеся на конструктивных родительских установках и позициях по отношению к нему» [4]. Но, к сожалению, в общеобразовательных школах Кыргызстана ситуация такова, что специализированная служба по психолого-педагогическому сопровождению родителей детей с ОВЗ пока находится в стадии становления. При этом справедливо будет отметить, что такие службы чаще всего уже функционируют на базе частных общеобразовательных школ и учебных центров, т.к. они имеют в штате специалистов психологического и/или дефектологического профилей.

В рамках нашего исследования нами была изучена деятельность общеобразовательных школ города Каракол по реализации программ психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ в начальной школе. Оказалось, что большинство школ не ведут систематическую работу в данном направлении. На наш взгляд, это свидетельствует о низкой приверженности педагогической общественности к предоставлению комплексной поддержки не только самому ребенку с ОВЗ, но и его семье, что снижает его шансы и успех в освоении образовательной программы.

В своей работе мы попытались проанализировать опыт школы частной формы собственности «Ad Astra Academy» города Каракол по психолого-педагогическому сопровождению родителей, в которой наряду со здоровыми учащимися обучаются дети с ОВЗ. Школа «Ad Astra Academy» в своей деятельности базируется на гуманно-личностном подходе (педагогике), разработанный Ш.А. Амонашвили. Соответственно образовательное пространство школы отвечает требованиям коррекционно-развивающей среды и способствует реалистичному отношению всех субъектов образовательной среды к особенностям ребенка с ОВЗ. Педагоги уделяют внимание установлению позитивных социальных контактов на уровне «педагог-учащийся с ОВЗ», «учащийся-учащийся с ОВЗ», «ребенок с ОВЗ – родитель» и «педагог-родитель учащегося с ОВЗ». Необходимо отметить, что в школе реализуется внутренний проект для родителей «Встречи, меняющие жизнь» в рамках которого осуществляется психолого-педагогическое сопровождение не только родителей детей с ОВЗ, но и остальных родителей.

Основные задачи психолого-педагогического сопровождения родителей в рамках данного проекта заключаются в формировании у них социально-психологической компетентности (ориентировка в социальных ситуациях, развитие эмоционального и социального интеллекта и т. д.), в мобилизации копинг-ресурсов семьи, а также в улучшении личностных отношений в семье через принятие особенностей и потребностей ребенка с ОВЗ и др.

На примере одной из встреч с родителями (всего 10 встреч в течении учебного года) на тему «*Модель поведения родителя*» предлагаем рассмотреть цель и формат работы. Цель данной встречи заключается в формировании у родителей осознанного понимания роли собственного поведения в воспитании детей и развитии навыков позитивного и конструктивного взаимодействия с ребенком с ОВЗ для создания благоприятной семейной атмосферы. Формы и методы работы: обсуждение и рефлексия (разбор конкретных ситуаций), анализ кейсов и ролевые игры, психологические упражнения на рефлексию и развитие эмоционального интеллекта и др.

Таким образом, в своей деятельности школа «Ad Astra Academy» реализует комплексную модель психолого-педагогического сопровождения родителей, которая интегрирована в общую образовательную среду. По-нашему мнению, сильными сторонами данной модели является то, что сопровождение охватывает не только семьи, имеющие детей с ОВЗ, но и остальных родителей, т.к. это способствует формированию инклюзивной культуры в школе и снижает стигму и дискриминацию. Отметим, что в программе встреч акцент делается не на коррекцию поведения ребенка с ОВЗ, а через практическую ориентированность занятий, на развитие социально-психологической компетентности и копинг-ресурсов самих родителей.

Опыт данной школы является примером эффективного внедрения инклюзивного подхода, который признает при этом решающую роль семьи. А сам проект «Встречи, меняющие жизнь» выступает как ключевой механизм, обеспечивающий ресурсное состояние и конструктивную позицию родителей, что очень важно для успешной социальной адаптации и личностного развития всех учащихся, включая детей с ОВЗ. Также, по-нашему мнению, одним из факторов успеха является то, что специалисты по сопровождению перекладывают идеи гуманно-личностной педагогики в практическую плоскость тем самым, создавая поддерживающее и развивающее образовательное пространство для всех субъектов образовательного процесса.

Опыт отдельно взятой школы, на наш взгляд, убедительно демонстрирует важность систематического психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ на уровне начального образования, исходя из тревожных статистических данных, низкого уровня осведомленности семей и недостаточного развития соответствующих служб сопровождения в государственных школах Кыргызстана. Поэтому существует острая необходимость разработки национальных механизмов институционализации психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ОВЗ, как переход к гарантированной системе образовательных институтов, так как успех инклюзии прямо коррелирует от их ресурсного состояния и конструктивных установок.

#### **Список литературы**

1. В Кыргызстане 7 тысяч 700 детей с инвалидностью остаются вне системы образования // 24.kg [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://24.kg/obschestvo/333884/> (дата обращения: 05.11.2025).
2. Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение: учебное пособие / М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова. – М.: Детский фонд «Виктория», 2013. – 108 с.
3. Сереней В.В. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ / В.В. Сереней, Е.А. Калягина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semey-vospityvayuschih-detey-s-ovz/viewer> (дата обращения: 07.11.2025).
4. Ткачева В.В. Технологии психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.В. Ткачева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dou56-szr.minobr63.ru/wp-content/uploads/2024/02/.pdf> (дата обращения: 05.11.2025).
5. Хайрудинова Р.И. Развитие личностных ресурсов родителей детей с ограниченными возможностями здоровья как фактор успешной адаптации ребенка в инклюзивной среде / Р.И. Хайрудинова // Международный научный журнал. – 2022. – №10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://sciup.org/razvitie-lichnostnyh-resursov-roditelej-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostjami-14939633> (дата обращения: 10.11.2025).
6. Численность детей с ограниченными возможностями здоровья, получающих пособия по инвалидности и пол // Национальный статистический комитет Кыргызской Республики (НСК КР) [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://stat.gov.kg/media/files/bcc645f2-a799-4bfd-8a0f-01ae2f43e404.xlsx> (дата обращения: 05.11.2025).

**Веснина Анастасия Витальевна**  
студентка

*Научный руководитель*  
**Печенюк Алексей Николаевич**  
канд. филол. наук, доцент

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»  
г. Ставрополь, Ставропольский край

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Аннотация:** автор статьи рассматривает актуальные проблемы формирования предметных компетенций у обучающихся начальной школы в области современного образования, также проведен анализ теоретических основ компетентностного подхода. Описаны психолого-педагогические особенности младшего школьного возраста, оказывающие влияние на формирование компетенций. Статья отражает ключевые методы формирования предметных компетенций и раскрывает их роль в развитии личности обучающихся. Уделено особое внимание интеграции урочной и внеурочной деятельности как условию комплексного развития предметных компетенций младших школьников.

**Ключевые слова:** предметные компетенции, младший школьник, компетентностный подход, формирование компетенций, учебная деятельность, практико-ориентированное обучение, мета-предметные результаты.

Актуальность изучения особенностей формирования предметных компетенций у обучающихся начальной школы обусловлена трансформацией целей образования в условиях современного информационного общества.



Компетентный подход, закрепленный в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), определяет новые ориентиры в организации образовательного процесса. Как отмечается в официальных документах, инновационное развитие страны требует обновления всех учебных программ и методов обучения с использованием элементов компетентного подхода уже на начальном этапе образования [11].

Необходимость реформирования начального общего образования обусловлена внешними и внутренними предпосылками. Во-первых, компетентный подход является актуальной тенденцией развития мирового образования, позволяющей разрешить противоречия между программными требованиями, запросами общества и потребностями личности в результатах обучения. Во-вторых, в младшем школьном возрасте закладывается фундамент, без которого невозможно в дальнейшем сформировать у учащихся умения самостоятельно приобретать знания. Установлено, что более 80% из того, что накоплено в начальной школе, ученик будет помнить и использовать всю жизнь.

Принцип преемственности уровней образования определяет необходимость формирования компетентностей уже на первой ступени обучения. Как отмечает один из ведущих исследователей компетентного подхода А.В. Хуторской, формирование образовательной компетенции представляет собой процесс, позволяющий обучающимся самостоятельно применять полученные знания для решения различных жизненных задач [9].

Предметные компетенции – это система знаний, умений, навыков и способов деятельности в рамках конкретного учебного предмета, необходимых для успешного решения учебных и практических задач. Это комплексное понятие отражает готовность обучающихся применять полученные знания в различных ситуациях [5].

В научной педагогической литературе существуют различные трактовки данного понятия. Компетенция, по мнению В. В. Серикова определяется как готовность ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач [6].

И.Д. Фрумин отмечает, что компетентность включает в себя не только знаниевый компонент, но и опыт применения этих знаний, личностное отношение к ним, способность их переносить в новые ситуации.

Предметные компетенции по мнению автора, включают несколько ключевых компонентов:

- когнитивный (знания о предмете);
- деятельностный (умения и навыки);
- мотивационно-ценностный (отношение к предмету);
- социальный (способность сотрудничать) [7].

Таким образом, предметная компетенция выступает интегрированным результатом предметного обучения, обеспечивающим развитие функциональной грамотности обучающихся.

Согласно исследованиям Л.И. Божович, предметные компетенции в начальной школе выполняют множество важных функций:

- 1) функция социализации – позволяет ребенку успешно адаптироваться к учебной среде и взаимодействовать с окружающими;
- 2) функция развития – способствует раскрытию индивидуальных способностей и задатков каждого обучающегося;
- 3) функция подготовки к дальнейшему обучению – обеспечивает преемственность между ступенями образования.

Основные задачи предметных компетенций в начальной школе заключаются в следующих аспектах:

- обеспечение овладения обучающимися системой предметных знаний и способов деятельности;
- развитие у обучающихся умения самостоятельно приобретать новые знания и применять их в различных жизненных ситуациях;
- формирование положительного отношения к учебной деятельности и развитие познавательных интересов;
- создание условий для развития творческого мышления и самостоятельности;
- обеспечение интеграции предметных результатов с личностным и метапредметным развитием [1].

Для того, чтобы решить данные задачи требуется применение комплексного подхода к организации образовательного процесса, включающий в себя традиционные и инновационные методы обучения.

Младший школьный возраст (7–11 лет) традиционно называют вершиной детства. Д.Б. Эльконин характеризует этот период как этап, на котором ведущей деятельностью выступает учебная деятельность, а его главным новообразованием является произвольность психических процессов [8].

В младшем школьном возрасте происходит качественная трансформация познавательных процессов. Как подчеркивает Л. С. Выготский, из «натуральных» эти процессы к концу младшего школьного возраста должны стать «культурными» – превратиться в высшие психические функции, связанные с речью, произвольные и опосредованные.

На начальном этапе обучения у ребенка преобладает анализирующее восприятие, а к концу младшего школьного возраста развивается восприятие синтезирующее. Младший школьник уже может устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Ребенок старше 9 лет не просто описывает информацию, а дает свою интерпретацию увиденному, проявляя элементы критического мышления [2].

Как отмечает А.В. Ковалева, к важнейшим личностным характеристикам младшего школьника относятся:

- доверчивое подчинение авторитету;
- повышенная восприимчивость;
- внимательность;
- наивно-игровое отношение ко многому из того, с чем он сталкивается.

По мнению автора, младший школьный возраст является сензитивным для:

- формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;
- развития продуктивных приёмов и навыков учебной работы, «умения учиться»;
- раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;
- формирования характерологических свойств и нравственных качеств личности.

Именно в этом возрасте происходит психологическая перестройка, требующая от ребенка не только значительного умственного напряжения, но и большой физической выносливости. Это определяет повышенную ответственность педагога за организацию образовательного процесса, сочетающего различные виды деятельности [4].

Формирование предметных компетенций в начальной школе выступает не только средством передачи знаний, но и условием развития личности обучающихся. По мнению И.В. Дубровиной, глубокие изменения, происходящие в психологическом облике младшего школьника, свидетельствуют о широких возможностях развития ребенка на данном возрастном этапе [3].

Формирование предметных компетенций способствует развитию рефлексии – способности ребенка осознавать свои действия и их результаты, анализировать собственный опыт [10].

Роль предметных компетенций в образовательном процессе младшей школы заключается в следующем:

1) по мнению В.В. Серикова, компетентностный подход позволяет повысить степень мотивации учения за счет осознания его пользы для сегодняшней и дальнейшей жизни учащихся;

2) формирование предметных компетенций облегчает труд педагога за счет постепенного повышения степени самостоятельности и ответственности обучающихся в образовательном процессе [6].

Итак, рассмотрим ключевые особенности формирования предметных компетенций в начальной школе.

1. Интеграция урочной и внеурочной деятельности. Традиционный урок, организованный в логике компетентностного подхода, должен содержать элементы практико-ориентированного обучения, когда обучающиеся сталкиваются с реальными или, похожими на реальные, проблемными ситуациями. По мнению исследователей, внеурочная деятельность побуждает обучающихся участвовать в принятии решений, повышает их инициативу, которая при этом является не принудительной, а внутренне мотивированной [11].

2. Необходимость использования методов, которые ставят обучающихся в проблемные ситуации, требующие самостоятельного поиска решения. И.Д. Фрумина отмечает, что проблемный метод обучения основан на создании противоречий между известным и неизвестным, между потребностью и возможностью ее удовлетворения [7].

3. Центральным моментом в организации обучения в контексте компетентностного подхода является поиск и освоение таких форм обучения, в которых акцент ставится на самостоятельной и ответственной учебной деятельности самих младших школьников [4].

4. Одним из наиболее эффективных инструментов формирования предметных компетенций в начальной школе является метод проектов. Как отмечается в современной педагогической литературе, проектная деятельность дает возможность обучающимся самостоятельно выбирать интересующие их проблемы и находить пути их решения. В младшем школьном возрасте проектная деятельность предполагает постепенное усложнение заданий. В 1–2-х классах это включение детей в проблемную игровую ситуацию под руководством учителя с активизацией желания искать пути разрешения проблемы. В 3–4-х классах формируются предпосылки поисковой деятельности, развивается умение определять возможные методы решения проблемы, учащиеся начинают проявлять интеллектуальную инициативу [2].

5. Тесная связь с развитием коммуникативных и информационных компетенций. По мнению специалистов, коммуникативная компетентность является одной из ключевых и подразумевает формирование у обучающихся умений взаимодействовать с окружающими, выражать свои мысли, понимать позицию другого человека. Информационная компетентность включает навыки работы с различными источниками информации – как традиционными (книги, учебные материалы), так и современными (электронные ресурсы, интернет). Развитие этих компетенций позволяет младшим школьникам становиться более независимыми в поиске и обработке информации, необходимой для решения различных задач [9].

Также к основным методам, способствующим формированию предметных компетенций у младших школьников, по мнению Н.М. Яковлевой, относятся следующие:

- метод конкретных учебных ситуаций – обучающиеся решают задачи, которые являются подлинно проблемными для них, что стимулирует мотивацию и способствует глубокому усвоению знаний;
- метод совместного обучения – организация работы в малых группах, которая развивает навыки сотрудничества, ответственности и коммуникации;
- исследовательский метод – при правильной организации позволяет развивать умение планировать, формулировать гипотезы, собирать и обрабатывать данные, делать выводы;

– метод сравнения и аналогии – обучающиеся выявляют общее и различное в предметах и явлениях, что способствует развитию аналитического мышления;  
– практический метод – применение знаний в реальных или квазиреальных ситуациях, что обеспечивает их закрепление и осмысленное усвоение;  
– метод рефлексии – размышление обучающихся о собственной деятельности, ее результатах, способствует развитию самосознания и самооценки.

Каждый из этих методов, применяемый с учетом психолого-педагогических особенностей младшего школьника, вносит свой вклад в формирование целостной системы предметных компетенций [11].

Таким образом, формирование предметных компетенций у младших школьников – это ключевой элемент модернизации начального образования. В условиях информационного общества ФГОС НОО требует обновления учебных программ и методов для развития функциональной грамотности и самостоятельности. Младший школьный возраст – оптимальный период для формирования базовых компетенций. Комплексный подход с традиционными и инновационными методами обеспечивает успешное развитие учащихся.

#### Список литературы

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Психолого-социальный институт, 2022. – 412 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 2021. – 479 с.
3. Дубровина И.В. Психологическое благополучие в стенах школы / И.В. Дубровина. – М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2023. – 224 с.
4. Ковалева А.В. Младший школьный возраст как критический период развития / А.В. Ковалева // Начальная школа. – 2025. – №3. – С. 18–22.
5. Осмоловская И.М. Компетентностный подход в образовании / И.М. Осмоловская // Педагогическое образование и наука. – 2022. – №8. – С. 4–10.
6. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 2021. – 272 с.
7. Фрумин И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования / И.Д. Фрумин // Педагогические технологии. – 2023. – №3. – С. 3–11.
8. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 2022. – 64 с.
9. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2023. – 416 с.
10. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. – М.: Аспект Пресс, 2021. – 284 с.
11. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач / Н.М. Яковлева. – Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2021. – 321 с.

**Геворгян Арман Эдикович**

канд. филос. наук, доцент

**Зимина Ксения Алексеевна**

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151824

## ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ И СТИМУЛИРОВАНИЯ ТРУДА УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Аннотация:** в статье проводится анализ теоретических и практических аспектов мотивации и стимулирования труда управленческого персонала в контексте общеобразовательных организаций. Раскрывается содержательная взаимосвязь и различия между понятиями «мотивация» и «стимулирование», определяются их ключевые характеристики, такие как индивидуальный характер, многоуровневая структура, а также необходимость баланса между материальными и нематериальными методами. Доказывается, что комплексный учет указанных особенностей позволяет руководителю образовательного учреждения эффективно выстраивать систему мотивации, что в конечном итоге способствует росту производительности управленческой команды и достижению стратегических целей развития.

**Ключевые слова:** мотивация, стимулирование труда, управленческий персонал, общеобразовательная организация, особенности мотивации, нематериальные стимулы, производительность труда, корпоративная культура, карьерный рост.

Современный этап развития общества характеризуется динамичными преобразованиями в сфере образования, что обусловлено растущими требованиями к его качеству, доступности и соответствию

актуальным запросам. В этих условиях эффективность деятельности общеобразовательной организации зависит не только от профессионализма педагогического состава, но и от слаженной работы управленческого персонала, обеспечивающего стратегическое развитие и оперативное функционирование учреждения. В связи с этим вопросы управления, и в частности, построения эффективной системы мотивации и стимулирования труда руководителей, приобретают особую научную и практическую значимость.

Мотивация и стимулирование труда являются взаимодополняющими, но не тождественными элементами системы управления персоналом. Под мотивацией понимается внутреннее состояние индивида, детерминирующее его поведение и направленное на удовлетворение личных потребностей и достижение целей. В отличие от нее, стимулирование представляет собой целенаправленное внешнее воздействие со стороны руководства организации, использующее комплекс материальных и нематериальных мер для повышения трудовой активности, привлечения, удержания и развития квалифицированных кадров [1].

Анализ научных трудов, посвященных данной проблематике, позволяет утверждать, что, несмотря на разнообразие подходов к определению мотивации, исследователи сходятся во мнении о ее прямом влиянии на поведение и результативность деятельности человека [7]. Стимулирование, в свою очередь, основывается на теориях, подчеркивающих значимость как материальных факторов (А. Смит), так и сочетания гигиенических и мотивирующих условий (Ф. Герцберг), а также роли доверия и участия в принятии решений (Д. Макгрегор) [7; 8].

Мотивация труда персонала характеризуется рядом устойчивых особенностей. Она имеет индивидуальный характер, требующий учета уникальных потребностей каждого сотрудника [4]. На мотивацию оказывают влияние как внешние (заработная плата, условия труда), так и внутренние факторы (интерес к работе, стремление к развитию), дисбаланс между которыми может привести к снижению удовлетворенности и эффективности [12]. Помимо этого, мотивация обладает многоуровневой структурой, предполагающей последовательное удовлетворение потребностей, и тесно связана с психологическим аспектом, поскольку положительные эмоции от процесса или ожидания результата значимо повышают вовлеченность [10].

Важной чертой является изменчивость мотивации во времени, что обуславливает необходимость регулярной диагностики потребностей персонала и адаптации управленческих подходов [4]. Не менее значима и обратная связь, носящая двусторонний характер: она позволяет сотруднику скорректировать свое поведение, а руководителю – выявить системные проблемы. Мотивация также тесно связана с возможностями карьерного и профессионального роста, которые выступают мощным побудительным стимулом [11]. Наконец, корпоративная культура и гибкость применяемых методов являются неотъемлемыми элементами эффективной мотивационной системы [4; 10].

Стимулирование труда, в свою очередь, отличается разнообразием форм, которые могут варьироваться от материальных выплат до публичного признания и карьерного продвижения. Ключевое значение имеет поддержание баланса между материальными и нематериальными методами, поскольку последние зачастую обладают более долгосрочным эффектом [9]. Система стимулирования должна быть ожидаемой и предсказуемой для сотрудников [6], привязанной к измеримым результатам [5] и обладать способностью к адаптации в условиях изменяющейся внешней и внутренней среды. Все применяемые методы должны соответствовать правовому регулированию [1].

Деятельность управленческого персонала общеобразовательных организаций обуславливает наличие ряда ключевых особенностей в мотивации и стимулировании. Первой из них является ориентация на миссию и ценности учреждения. Управленцы в сфере образования часто руководствуются не только карьерными или материальными соображениями, но и социальной значимостью своего труда, поэтому важно постоянно связывать их повседневные задачи с глобальными целями развития организации и будущим обучающихся.

Второй особенностью выступает прямая связь системы стимулирования с результатами деятельности всей организации. Эффективность работы управленцев должна оцениваться по таким ключевым показателям, как качество образования (результаты ГИА, олимпиад), безопасность, психологический климат и успешность инновационных проектов [13].

Третья особенность связана с необходимостью снижения демотивирующих факторов. Руководителю образовательной организации важно обеспечивать управленческую команду достаточными ресурсами, оказывать поддержку в сложных ситуациях и целенаправленно работать над профилактикой профессионального выгорания [2].

Четвертой особенностью является требование прозрачности и справедливости системы оценивания. Объективные и заранее известные критерии, определяющие стимулирующие выплаты и карьерное продвижение, помогают предотвратить недовольство в коллективе и укрепляют доверие к руководству.

Пятая особенность обусловлена спецификой бюджетного финансирования, которое ограничивает возможности значительных материальных поощрений. В этой ситуации на первый план выходят нематериальные стимулы, такие как общественное признание, возможность представлять организацию на значимых событиях, предоставление большей автономии в принятии решений.

Шестая особенность – повышенное внимание управленцев к возможностям профессионального развития и карьерного роста. Участие в конференциях, семинарах, программах повышения квалификации и наставничество со стороны опытных коллег являются для них мощными мотиваторами [13].

Седьмая особенность касается условий труда. Учитывая ненормированный характер работы, важными стимулами могут стать гибкий график и организация современного, комфортного и технически оснащенного рабочего пространства.

Восьмая особенность заключается в стремлении управленцев к участию в управлении. Предоставление им возможности влиять на развитие организации, брать на себя ответственность за реализацию сложных и значимых проектов позволяет удовлетворить потребность в самореализации и признании [3].

Девятая, интегративная особенность, – это формирование благоприятного морально-психологического климата. Создание корпоративной культуры, основанной на взаимном уважении, поддержке и защите от необоснованных претензий, является фундаментом для долгосрочной и продуктивной работы управленческой команды [10; 13].

Таким образом, построение эффективной системы мотивации и стимулирования труда управленческого персонала общеобразовательной организации требует от руководителя комплексного подхода. Он должен учитывать, как общие закономерности мотивации и стимулирования, так и специфические особенности, вытекающие из характера управленческой деятельности в сфере образования. Грамотное сочетание материальных и нематериальных методов, ориентация на миссию учреждения, обеспечение прозрачности и справедливости, создание условий для профессионального роста и развитие благоприятного психологического климата позволяют не только повысить производительность управленческой команды, но и достичь стратегических целей развития образовательной организации в целом [7; 13].

#### **Список литературы**

1. Аббасова Э.А. Понятие стимулирования труда и место в системе управления организацией / Э.А. Аббасова // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2023. – №6. – С. 239–243. EDN YVHPQW
2. Бюллер Е.А. Проблемы формирования системы мотивации и стимулирования труда персонала в организации / Е.А. Бюллер // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 5: Экономика. – 2023. – №1. – С. 50–54. DOI 10.53598/2410-3683-2023-1-315-50-54. EDN INXGHA
3. Гладков А.О. От вовлеченности руководителя к вовлеченности персонала / А.О. Гладков // Наука в жизни человека. – 2025. – №1. – С. 161–168. EDN YMRXDA
4. Грицок А.В. Анализ нестандартных методов мотивации сотрудников / А.В. Грицок, В.С. Кудряшов // В центре экономики. – 2023. – С. 42–50.
5. Даулеткали К. Б. Оплата труда и мотивация персоналом в организации / К.Б. Даулеткали // In The World Of Science and Education. – 2024. – С. 45–48.
6. Кустова В.А. Теоретико-методический инструментарий стимулирования труда сотрудников предприятия / В.А. Кустова, О.А. Лымарева // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2023. – №5. – С. 61–64. DOI 10.24412/2411-0450-2023-5-2-61-64. EDN FYSOBV
7. Литвинюк А.А. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. Теория и практика: учебник для бакалавров / А.А. Литвинюк. – М.: Юрайт, 2022. – 398 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/508182> (дата обращения: 31.10.2025). EDN AGKCQX
8. Макарова И.В. Мотивационный менеджмент: классические подходы и современные теории мотивации / И.В. Макарова // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2023. – №2. – С. 241–245. DOI 10.24412/2411-0450-2023-2-241-245. EDN DVXUMO
9. Мамаев А.А. Современные методы стимулирования персонала в организации / А.А. Мамаев // Экономика и социум. – 2023. – №7. – С. 537–542. EDN CHSWX
10. Мандель Б.Р. Психология управления: учебное пособие / Б.Р. Мандель. – М.: Флинта, 2015. – 254 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/72663> (дата обращения: 31.03.2025). EDN WEPYCR
11. Фролова А.В. Современные подходы к изучению управленческой мотивации персонала / А.В. Фролова // Экономика и социум. – 2018. – №5. – С. 1236–1239. EDN YARPID
12. Цзянин С. Роль материального и нематериального стимулирования в общей системе мотивации / С. Цзянин // Форум молодых учёных. – 2023. – №9. – С. 90–95. EDN BASATM
13. Чечель И.Д. Директор школы и его команда: стратегия и тактика коллективного профессионального развития / И.Д. Чечель. – М.: Сентябрь, 2016. – 192 с.

*Гущина Елена Вячеславовна*

воспитатель

*Безлепкина Наталья Алексеевна*

воспитатель

*Кручинина Елена Анатольевна*

воспитатель

*Грименко Татьяна Викторовна*

воспитатель

МБДОУ «Д/С №52 «Ласточка»

г. Старый Оскол, Белгородская область

## ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК СПОСОБ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** авторами раскрывается важность и значимость педагогической деятельности по воспитанию патриотизма. Описывается опыт педагогической деятельности использования метода проектов в дошкольном учреждении. Подчеркнута значимость патриотического воспитания дошкольников.*

***Ключевые слова:** проектный метод, патриотическое воспитание, Родина, дошкольники, патриотизм, педагогическая деятельность, ФГОС ДО, патриоты, Отечество, Белгородчина.*

Дошкольный возраст – благоприятный период для формирования базовых нравственных ценностей: любви к семье, родному дому и Отечеству. В силу возрастных особенностей ребёнок воспринимает мир через непосредственный чувственный опыт – ему доступны и понятны только те явления, которые он может: увидеть своими глазами, эмоционально прочувствовать и осмыслить на уровне простых ассоциаций.

Именно поэтому первые патриотические чувства зарождаются в контексте близких ребёнку реалий: родного дома, детского сада, улицы, города и края.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) [1] определяются цели патриотического воспитания: создание условий для становления основ патриотического сознания детей, возможности позитивной социализации ребенка, его всестороннего личностного, морально-нравственного и познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе соответствующих дошкольному возрасту видов деятельности.

Проблема патриотического воспитания дошкольников глубоко разработана в отечественной педагогике. К ней обращались: К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Я.А. Коменский, Г.Н. Волков, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский [4, с. 41].

Современные исследователи (Л.А. Кондрыкинская, Н.Г. Комратова, Е.Ю. Александрова, Э.П. Костина и др.) продолжают развивать теоретические и методические аспекты этой проблемы.

Патриотическое воспитание – целенаправленный процесс педагогического воздействия, призванный обогатить знания ребёнка о Родине, сформировать патриотические чувства, развить навыки нравственного поведения, воспитать потребность в деятельности на общую пользу [2, с. 182].

Обращение к отеческому наследию воспитывает уважение к земле, на которой живет ребёнок, гордость за нее. Поэтому детям необходимо знать уклад жизни, быт, обряды, верование, историю своих предков, их культуру. Знание истории своего народа, родной культуры поможет в дальнейшем с большим вниманием, уважением и интересом отнестись к истории других народов.

На наш взгляд, в современных условиях, когда происходят глубочайшие изменения в жизни общества, одним из центральных направлений работы с подрастающим поколением является патриотическое воспитание.

Массовая культура не ориентирует детей в нравственных проблемах. В результате этого усиливается пробел даже в представлениях детей о традиционных ценностях отечественной культуры, не говоря уже о следовании им.

Поэтому проблема формирования патриотической культуры в детском саду на современном этапе развития общества приобретает особую актуальность и значимость.

В своей педагогической деятельности используем разные методы для развития и воспитания детского патриотизма. Одним из таких, является метод проектов [3, с. 45]. Он позволяет наглядно продемонстрировать результат работы, вовлечь детей и родителей в совместную деятельность, использовать комплекс информационно образовательных ресурсов.

Считаем, что этот метод эффективен, так как по окончании проекта виден результат, продукт проекта. Работа по данному направлению ведется регулярно. Некоторые проекты включаются в себя комплексы информационных образовательных ресурсов по направлениям, которые помогают наиболее полно познакомить детей и родителей с историей родного города и страны.

Свою систему работы по патриотическому воспитанию дошкольников организовали по принципу «от простого к сложному» с учётом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников, от средней до подготовительной к школе группе. Организация проектной деятельности происходит с учетом возрастных возможностей дошкольников, их психических и индивидуальных особенностей.

В средней группе дети знакомятся с основами и элементарными фактами из истории города. Например, проект «Мой родной город», в рамках которого предусмотрены виртуальные экскурсии по городу, а также беседы, выставки и другие мероприятия.

Свою работу по проекту начинали с представления воспитанникам обзорной экскурсии в виде презентации «Старый Оскол. Символика, предприятия, памятники, храмы». Отметили положительный эмоциональный отклик детей на знакомые достопримечательности родного города, а также интерес к незнакомым местам. Заметили, что использование данного метода в совместной деятельности с детьми способствовало усвоению материала в большей степени, нежели чем при использовании только стандартных методов и наглядных пособий. Исходя из этого, было принято решение систематически включать в свою педагогическую деятельность информационно – образовательные ресурсы.

В старшей группе были расширены формы работы:

- реальные экскурсии к городским памятникам;
- творческие выставки по мотивам увиденного;
- проектная деятельность с интеграцией краеведческого материала.

Таким образом, за год удалось организовать несколько проектов в данной направленности.

В подготовительной к школе группе создан детско-родительский клуб «Краевед». Это стало главным проектом этого года. Заседания клуба с родителями проходят в двух формах: всем знакомых круглых столах и виртуально. Мы отметили, что наибольшей популярностью среди родителей пользуется онлайн форма, так как зачастую в связи с занятостью родители и законные представители не могут часто посещать заседания клуба.

Несмотря на заинтересованность родителей в клубе, главными участниками клуба являются дошкольники. Ребята с большим интересом и энтузиазмом знакомятся с интересными фактами города, с известными всему миру людьми Белгородчины, привлекают к данным темам свой родителей.

Большое внимание уделялось героическому прошлому и настоящему нашего государства, выражающееся в трепетном отношении к памятным местам в городе и области, в заботливом внимании к людям старшего поколения, героям России. Дошкольники уже были готовы к восприятию исторических событий, связанных со Старым Осколом и Белгородской областью.

В этом году РФ отмечает 80-летие со дня очень важного для всей страны события – дня Победы! Несмотря на сложившуюся в стране обстановку возможности виртуального общения расширяют границы познания, сохраняют традиции даже при ограниченных возможностях офлайн взаимодействия и делают патриотическое воспитание более доступным и увлекательным для нас и наших воспитанников. И если даже мы не сможем посетить памятник, или поздравить Ветерана лично, то мы обязательно это сделаем в виртуальной форме.

Считаем, что только знакомые с историей родного края, области, страны дети могут вырасти настоящими патриотами, которые смогут донести далекое прошлое в будущем!

Систематическая работа по патриотическому воспитанию в дошкольном учреждении: формирует у детей осознанное отношение к истории и культуре родного края, развивает эмоциональную привязанность к малой родине, закладывает основы гражданской идентичности.

Только через погружение в краеведческий контекст и осмысление исторической преемственности возможно воспитание истинных патриотов, способных ценить наследие предков, уважать культуру других народов, а также вносить вклад в развитие Отечества.

#### **Список литературы**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 (ред. от 08.11.2022). – М.: Просвещение, 2023. – 48 с.
2. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2005. – 324 с.
3. Кондрыкинская Л.А. Занятия по патриотическому воспитанию в ДОУ / Л.А. Кондрыкинская. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 160 с.
4. Петрова В.И. Патриотическое воспитание в детском саду / В.И. Петрова, Т.Д. Стульник. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 72 с.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО ШАХМАТАМ

**Аннотация:** в работе исследуется феномен профессиональной компетентности педагога по шахматам, рассматриваемый через призму интегративного подхода, включающего когнитивные, педагогические и психологические аспекты. В рамках исследования проводится детальный анализ ключевых компетенций, необходимых для эффективного преподавания шахмат, таких как знание теории и истории шахмат, владение методиками обучения, способность к стратегическому планированию учебного процесса и умение мотивировать учащихся.

**Ключевые слова:** стратегия, тактика, игровая сила, эндшпильные позиции, теоретические знания, практические умения.

Профессиональная компетентность педагога по шахматам представляет собой сложную систему взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих эффективное обучение и развитие шахматистов различных уровней подготовки. В данном контексте компетентность педагога включает в себя не только знание шахматных правил и стратегий, но и глубокое понимание психологических и педагогических аспектов обучения, а также способность к методически обоснованному планированию и проведению учебных занятий.

В рамках данного исследования рассмотрим основные элементы профессиональной компетентности педагога по шахматам, которые служат фундаментом для успешной педагогической деятельности (рисунок 1).



Рис. 1. Основные элементы профессиональной компетентности педагога по шахматам

Специальная (шахматная) компетентность – этот компонент можно охарактеризовать как основу, без которой невозможно достичь высокого уровня преподавания шахмат. Специальная компетентность педагога включает в себя глубокие теоретические знания и практическую игровую силу, что позволяет ему эффективно передавать знания и навыки ученикам, а также адаптировать учебный процесс к индивидуальным особенностям каждого учащегося.



Глубокие теоретические знания: в рамках специальной компетентности педагога по шахматам особое внимание следует уделить теоретическим аспектам игры. Это включает в себя не только знание основных правил Международной шахматной федерации (ФИДЕ), но и понимание их тонкостей, таких как правила touch-piece, контроль времени и условия ничьи. Кроме того, педагог должен владеть основами шахматной теории, включая дебютные принципы, которые выходят за рамки простого заучивания вариантов. Это предполагает глубокое понимание стратегических и тактических закономерностей, таких как типовые тактические приемы (вилка, двойной удар, связка и т. д.) и базовые эндшпильные позиции (ключевые позиции ладейных, пешечных и других окончаний).

Знание классического шахматного наследия и современных тенденций: особую роль в формировании профессиональной компетентности педагога играет знание классического шахматного наследия, которое включает в себя партии выдающихся шахматистов, таких как Пол Морфи, Хосе Рауль Капабланка, Александр Алехин, Бобби Фишер, Анатолий Карпов и Гарри Каспаров. Анализ этих партий позволяет педагогу не только углубить свои теоретические знания, но и развить способность к стратегическому мышлению. Кроме того, важно учитывать современные тенденции в шахматах, которые постоянно развиваются и меняются, что требует от педагога постоянного обновления своих знаний и навыков.

Практическая игровая сила: хотя педагог по шахматам не обязательно должен быть гроссмейстером, он должен обладать высоким уровнем практической игровой силы. Это предполагает наличие практического опыта игры на уровне не ниже кандидата в мастера спорта или сильного первоурядника, что позволяет педагогу лучше понимать реальные проблемы, возникающие за шахматной доской. Умение анализировать партии, как свои, так и партии учеников, также является важным аспектом практической компетентности педагога. Это позволяет выявлять ошибки и недочеты в игре, а также разрабатывать эффективные методы их исправления.

Специальная шахматная компетентность педагога является ключевым фактором, определяющим качество его педагогической деятельности.

Психолого-педагогическая компетентность – ключевой аспект, определяющий эффективность образовательного процесса. Она включает в себя глубокое понимание когнитивных и эмоциональных особенностей учащихся различных возрастных групп, а также умение адаптировать педагогические стратегии в соответствии с индивидуальными характеристиками каждого ученика.

Возрастная психология: для успешного преподавания шахмат необходимо учитывать возрастные особенности учащихся. Важно понимать, как меняется когнитивное развитие детей от дошкольного возраста до подросткового периода. В частности, следует обратить внимание на специфику внимания, памяти и мотивации у детей разных возрастных категорий. Например, дошкольники обладают непроизвольным вниманием, а их память характеризуется высокой пластичностью и способностью к быстрому запоминанию новых элементов. Младшие школьники демонстрируют более развитые навыки концентрации, однако их мотивация часто зависит от внешних факторов, таких как поощрения и награды. Подростки, в свою очередь, обладают более сложными когнитивными структурами и способны к абстрактному мышлению, что позволяет им глубже понимать стратегические аспекты игры.

Индивидуальный подход: индивидуальный подход к каждому ученику является неотъемлемой частью успешной педагогической практики. Для этого необходимо провести тщательный анализ сильных и слабых сторон каждого учащегося, а также его когнитивных способностей и личностных характеристик. На основе этих данных педагог может подобрать оптимальные задания и темп обучения, которые будут способствовать максимальному раскрытию потенциала каждого ученика.

Мотивация и вовлечение: одним из ключевых факторов, влияющих на эффективность обучения шахматам, является мотивация учащихся. Педагог должен уметь создавать условия, которые будут стимулировать интерес к игре и способствовать активному вовлечению в учебный процесс. Для этого необходимо использовать разнообразные методы и приемы, такие как игровые формы занятий, использование мультимедийных ресурсов и создание благоприятной эмоциональной атмосферы. Важно, чтобы занятия были не только познавательными, но и увлекательными, что позволит учащимся получать удовольствие от процесса обучения.

Психологическая поддержка: психологическая поддержка учащихся является важным аспектом работы педагога. В процессе обучения шахматам учащиеся могут сталкиваться с различными эмоциональными трудностями, такими как страх поражения, боязнь ошибок или стресс в условиях цейтнота. Педагог должен уметь работать с этими состояниями, помогая учащимся справляться с негативными эмоциями и развивать уверенность в своих силах. Важно также научить учащихся конструктивно воспринимать как победы, так и поражения, рассматривая их как неотъемлемую часть процесса обучения и развития.

Коммуникативные навыки: коммуникативные навыки педагога играют важную роль в успешном преподавании шахмат. Педагог должен уметь четко и доступно объяснять сложные концепции, используя язык, понятный учащимся. Кроме того, важно развивать навыки активного слушания, что позволит педагогу лучше понимать потребности и особенности каждого ученика, а также создавать доверительные отношения, способствующие эффективному взаимодействию.

Таким образом, психолого-педагогическая компетентность педагога по шахматам представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий глубокого понимания возрастных и индивиду-

альных особенностей учащихся, а также умения адаптировать педагогические стратегии в соответствии с этими факторами.

Методическая компетентность – интегративное качество, включающее в себя способность структурировать и эффективно передавать знания, а также разрабатывать и адаптировать учебные программы, соответствующие различным уровням подготовки и возрастным категориям учащихся.

Разработка учебных программ: педагог-шахматист должен обладать навыками создания структурированных образовательных программ, учитывающих специфику начального, среднего и продвинутого уровней подготовки, а также возрастные особенности учащихся. Это требует глубокого понимания принципов дидактики и педагогического дизайна, а также умения адаптировать содержание и методы обучения в зависимости от когнитивных и психологических характеристик обучаемых.

Владение современными методиками: в арсенале педагога-шахматиста должны присутствовать эффективные методики обучения, включая поуровневый подход, игровые технологии и метод «повторения без повтора». Эти методики позволяют индивидуализировать процесс обучения, обеспечивая максимальную эффективность усвоения материала и развитие аналитических способностей учащихся.

Использование дидактических материалов: педагог-шахматист должен уметь эффективно использовать различные дидактические материалы, такие как демонстрационная доска, шахматные часы, учебные позиции, задачи и этюды. Это требует не только технических навыков работы с этими инструментами, но и глубокого понимания их педагогической ценности и роли в процессе обучения.

Применение технологий: в современном образовательном процессе педагог-шахматист обязан владеть навыками работы с шахматными программами (например, ChessBase, Lucas Chess) и онлайн-платформами (lichess.org, chess.com). Эти инструменты предоставляют широкие возможности для анализа шахматных партий, организации тренировочного процесса и проведения дистанционного обучения, что значительно расширяет образовательные горизонты и делает процесс обучения более гибким и доступным.

Личностные качества – без этих качеств даже самый одаренный шахматист не сможет реализовать свой потенциал в качестве эффективного педагога.

Педагогический такт и терпение: способность к эмпатии и уважению к ученику, независимо от его когнитивных способностей и темпа обучения, является ключевым элементом профессиональной этики педагога-шахматиста.

Энтузиазм и любовь к шахматам: глубокая эмоциональная вовлеченность в процесс преподавания, подкрепленная страстным интересом к шахматной игре, позволяет педагогу не только передать знания, но и вдохновить учеников на личностное и профессиональное развитие.

Стрессоустойчивость: умение сохранять хладнокровие и принимать взвешенные решения в условиях соревновательной напряженности является важным аспектом профессиональной подготовки педагога-шахматиста, работающего в условиях интенсивной турнирной деятельности.

Честность и порядочность: соблюдение высоких этических стандартов в педагогической деятельности, включая справедливое отношение ко всем ученикам и прозрачность в оценке их достижений, является фундаментом доверия и уважения в образовательном процессе.

Непрерывное саморазвитие: постоянное стремление к профессиональному росту, включая изучение новейших достижений в теории шахмат, участие в семинарах и конференциях, а также чтение специализированной литературы, является неотъемлемым атрибутом профессиональной компетентности педагога-шахматиста.

Таким образом, профессиональная компетентность педагога по шахматам является многогранным и сложным явлением, требующим глубоких знаний в области шахмат, педагогики и психологии. Только при наличии всех этих компонентов педагог может эффективно осуществлять свою деятельность, способствуя развитию шахматного мастерства своих учеников и формированию у них устойчивого интереса к этой интеллектуальной игре.

#### *Список литературы*

1. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога / В.А. Адольф // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. EDN RNHQYH
2. Теоретические и практические аспекты внедрения шахмат в Российской школе / А.И. Алифиров, И.В. Михайлова, А.С. Махов [и др.] // Теория и практика физической культуры. – 2018. – №5. EDN YUSXQO
3. Руднянская Е.И. Профессиональная компетентность учителя в обучении младших школьников основам шахматной игры / Е.И. Руднянская // Учебный год. – 2018. – №4(53).

*Карагодина Елена Анатольевна*  
старший преподаватель  
*Бабалаева Эльнара Физулиевна*  
студентка

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»  
г. Буденновск, Ставропольский край

## МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

**Аннотация:** в статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с развитием умственных способностей младших школьников в процессе обучения окружающему миру. В условиях модернизации системы образования и возрастающих требований к качеству знаний и навыков обучающихся, особую значимость приобретает поиск и внедрение эффективных методов и приемов, направленных на активизацию познавательной деятельности и обогащение интеллектуального багажа детей младшего школьного возраста. В работе рассматриваются такие методы и приемы, как: головоломки, ребусы, упражнения типа «Соедини символы и найди объект», «Идентифицируй предмет обихода», «Найди неточность», метод «Выбор», игры, направленные на повышение результативности умственной деятельности, кроссворды, философские и логические задачи.

**Ключевые слова:** умственные способности, младший школьник, окружающий мир, загадки, игры, логические задачи.

Первое знакомство ребенка с действительностью происходит через уроки окружающего мира. Его изучение становится для ребенка первым опытом познания. Объектом изучения выступают научные знания, и к моменту начала школьного обучения ребенок уже обладает значительным объемом знаний по этой дисциплине. Учебник «Окружающий мир» А.А. Плешакова предоставляет учителю широкий выбор заданий и материалов, способствующих развитию умственных способностей обучающихся.

«Умственная деятельность представляет собой процесс познавательной деятельности, при котором субъект оперирует различными видами обобщений, включая образы, понятия и категории. Суть умственной деятельности – в выполнении некоторых когнитивных операций с образами во внутренней картине мира. Эти операции позволяют строить и дорабатывать меняющуюся модель мира» [1, с. 37].

Для развития умственных способностей младших школьников можно применять следующие приемы: представление учебного материала в разнообразных форматах (таблицы, схемы, карты, графики, диаграммы, аудио- и видеоматериалы); преобразование информации из одной формы в другую, ее кодирование и шифрование; поиск необходимой информации в различных источниках (учебная, художественная, научная, справочная литература, карты, видео и аудиозаписи); создание таблиц, графиков, схем, диаграмм на основе полученной информации; работа с текстом (поиск ответов на вопросы, беглое чтение, анализ научного текста).

Предмет «Окружающий мир» уникален тем, что позволяет систематически применять все вышеуказанные приемы и методы. Особенность этого предмета – его интегративный характер, объединяющий знания о природе, обществе и истории. В процессе исследования окружающего мира обучающиеся знакомятся с составляющими природы, как живой, так и неживой, а также изучают взаимодействие окружающей среды, человека и последствий его деятельности» [3, с. 157]. Таким образом, на уроках рассматривается большой объем информации, который сложно усвоить и проанализировать целиком младшему школьнику.

Практически во всех учебниках по окружающему миру для начальной школы содержатся объемные и сложные тексты, описывающие процессы, явления и их взаимосвязи в природе и обществе. Ученику часто трудно выделить главное, отделить его от второстепенного и запомнить необходимую информацию. Наглядные материалы не всегда помогают усвоить конкретные сведения по теме.

Преобладающим типом памяти у младших школьников является образная память. Ребенок лучше запоминает информацию, представленную в виде графических изображений, а не в виде длинных и сложных текстов. Поэтому необходимо включать в уроки окружающего мира разнообразные виды работы: работа с рисунками к тексту, работа с картой, представление информации в таблицах и схемах, просмотр видео и прослушивание аудиоматериалов, анализ графиков и диаграмм. Анализ научно-методических изданий позволил выявить передовой опыт в области развития умственных способностей у обучающихся начальной школы на уроках окружающего мира, а также определить методы и приемы, стимулирующие интеллектуальный рост.

Рассмотрим некоторые из этих приемов более подробно. Д.Н. Белоусова предлагает использовать загадки как средство активизации умственной деятельности. Суть приема заключается в использовании сравнений, лежащих в основе загадки (например, поиск слов, косвенно описывающих предмет,

объяснение причины выбора данного описания, установление сходства с загаданным объектом). Учитель может как самостоятельно составлять загадки, так и предлагать ученикам заниматься этим. «Загадки развивают у ребенка наблюдательность, учат сопоставлять явления, делать выводы, помогают увидеть мир по-новому, необыкновенно поэтически» [2, с. 147]. Пример: Не человек, а думает; не телевизор, а показывает; не книга, а учит; не учитель, а ошибки исправляет. Что это? (Компьютер).

Отсроченная загадка также способствует развитию умственных способностей: учитель задает загадку в начале урока, ответ на которую станет известен только в ходе урока или ближе к его завершению. Аналогично, загадку можно использовать в конце урока (в качестве домашнего задания), а ответ озвучить на следующем уроке.

Известно, что у младших школьников сохраняется потребность в игре. Однако, в отличие от дошкольников, они уже владеют навыками чтения, письма и рисования. В качестве примера игры, способствующей развитию умственных способностей обучающихся, приведем игру «Соедини значки и найди предмет».

Цель: активизировать познавательную деятельность и развивать умственные способности младших школьников. Оборудование: лист бумаги с беспорядочно расположенными значками различной формы (крестик, круг, треугольник), карандаш, карточка с образцом соединения значков. На листе бумаги изображены фигуры, среди которых спрятан предмет. Чтобы его найти, необходимо соединить фигуры в соответствии со следующими правилами:

- одинаковые значки соединять нельзя, соединяются только разные;
- значки, расположенные ближе друг к другу, следует соединять;
- соединять значки нужно в определенной последовательности (показана на карточке-образце): сначала круг соединяется с крестиком, круг с треугольником, треугольник снова с крестиком. Далее, с чем соединить крестик? А круг?

Педагог указывает, с какого символа следует начать создание рисунка. Если требуется, пояснение повторяется. Ученики начинают выполнять задание. После завершения работы обсуждаются следующие вопросы: Удалось ли реализовать задуманное? Какие шаги необходимо предпринять для достижения желаемого результата в игре? – рисунок 1.



Рис. 1. Игра «Соедини значки и найди предмет»

*Игра «Что это?».* Задача: развивает навыки активного слушания, умение формулировать корректные вопросы, стимулирует мыслительную деятельность и учит синтезировать информацию из разных источников.

Преподаватель задумывает какой-либо предмет, не называя его обучающимся. Задача учеников – определить загаданный предмет, используя вопросы, на которые преподаватель отвечает только «да» или «нет». Примеры вопросов: Находится ли этот предмет в помещении? (да/нет) Он имеет красный цвет? (да/нет) Это съедобный предмет? (да/нет) У него круглая форма? (да/нет).

В завершение игры проводится обсуждение. Было ли сложно отгадать предмет? Какие недостатки и преимущества у этой игры? Обсуждается оптимальная стратегия: какие вопросы наиболее эффективны для достижения цели.

«Философские задачи» представляют собой интересный метод для стимулирования когнитивного развития младших школьников. Примеры таких задач: 1. Завершите предложения: Труд приносит вознаграждение, а лень – .... Ночь характеризуется тишиной, а день – .... Весна ассоциируется с рассветом, а осень – с .... 2. Соедините линиями слова с противоположными (либо схожими) значениями

(слова даются вразброс или на картинке – рисунок 2): Доброта – трудолюбие; Справедливость – трусость; Честность – ложь; Правда – несправедливость; Лень – лживость; Смелость – злость.



Рис. 2. «Соедини слова»

3. Соедините начало и конец пословиц: Любишь кататься – имей сто друзей; Труд человека кормит, а... – люби и саночки возить; Не имей сто рублей, а... – лень портит.

4. Игра «Кто на что похож?» – объяснить какие предметы и животные похожи друг на друга и чем – рисунок 3.

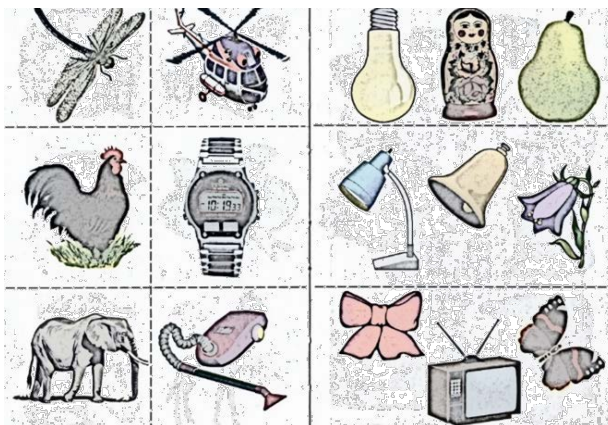


Рис. 3. Игра «Кто на что похож?»

Итак, изучение научных работ в области педагогики демонстрирует обширный потенциал для развития интеллектуальных способностей обучающихся в рамках предмета «Окружающий мир». Существует большое разнообразие способов и техник, предназначенных для этого. Предлагается применять головоломки, ребусы, упражнения типа «Соедини символы и найди объект», «Идентифицируй предмет обихода», «Найди неточность», метод «Выбор», игры, направленные на повышение результативности умственной деятельности, кроссворды, философские и логические задачи, техники самоанализа и рефлексии, а также занимательные задания.

**Список литературы**

1. Бабенко Е.А. Особенности процесса умственной деятельности / Е.А. Бабенко, Л.Ф. Кашурина // Научный альманах. – 2017. – №1-2(27). – С. 37–40. DOI 10.17117/na.2017.01.02.037. EDN XHKNKZ
2. Белоусова Д.Н. Использование малых форм русского фольклора с целью формирования познавательного интереса младших школьников к природе / Д.Н. Белоусова // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2016. – №1(6). – С. 147–148. EDN VONTGB
3. Карагодина Е.А. Приемы экологического воспитания обучающихся 4-го класса на уроках окружающего мира / Е.А. Карагодина, А.Р. Фомина, А.А. Мырова // Успехи гуманитарных наук. – 2025. – №9. – С. 156–164. EDN RYBLQC

## РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ

**Аннотация:** в статье анализируется роль математических игр в повышении интереса учащихся 5–8 классов к предмету. На основе личного педагогического опыта и трехлетнего исследования автор доказывает, что системное использование игровых технологий является эффективным ответом на вызовы современного образования. В работе представлены четкие критерии, позволяющие отличить развивающую математическую игру от развлечения, и приведена их классификация. Данные эксперимента демонстрируют положительную динамику по ключевым показателям (успеваемость, мотивация, логическое мышление) в классах, где игры применялись регулярно. Статья содержит практические выводы и рекомендации для учителей.

**Ключевые слова:** математические игры, универсальные учебные действия, познавательный интерес, мотивация, практика преподавания.

В эпоху цифровизации образовательная деятельность претерпевает серьезные изменения, сталкиваясь с «вечными» проблемами в виде снижения учебной мотивации ученика за счет смещения фокуса внимания на общение со сверстниками; попыток учащихся к самоопределению, приводящих к конфликтам с учителем; психическая неустойчивость молодого организма, выражающаяся в частых и резких сменах настроения. Для математических наук традиционно выделяются и сложности, связанные с абстрактностью и формальностью преподносимого учебного материала, трудностями перехода от конкретных физических объектов к математическим моделям и формулам. Это подкрепляется и усугубляется неоднородностью уровня подготовки учеников класса и различиями в культурном и социальном развитии группы детей.

Помимо проблем, существовавших на протяжении всего периода осуществления учебной деятельности, в XXI веке характер образования приобретает новые черты, сталкиваясь с развитием интернет-среды. Не так давно понятия «клипового мышления», «информационной перегрузки» и «гаджетизации» считались лишь модным веянием, однако уже сейчас это стало серьезной проблемой, о которой можно услышать от любого педагога, и на решении которой сосредоточены ресурсы исследователей и учителей [3]. Другими относительно новыми проблемами являются снижение памяти вследствие доступности информации, постепенное изменение статуса учителя и кризис педагогического авторитета, постоянные изменения образовательных стандартов в сторону усложнения материала, а также запрос учащихся на практическую применимость знаний, за которым, очевидно, скрывается нежелание прикладывать усилия для освоения образовательной программы.

Таким образом, произошедшие изменения накладываются на уже существующие трудности образовательного процесса и требуют нового подхода для эффективного осуществления деятельности учителя. Многочисленные исследования, – [1; 5] и др., – указывают на то, что математические игры в контексте изучения математики и развития когнитивных способностей способствуют усвоению материала.

Суть математической игры заключается в решении математической задачи, облеченной в игровую упрощенную форму. Другими словами, математическое содержание игры – это не внешний конструкт, а основа игрового действия; специально созданная проблемная среда побуждает к применению логических рассуждений, анализа и стратегии для решения задачи – «победы». Деятельность, связанная с интеллектуальным усилием и получением математического результата сама по себе является источником положительных эмоций и мотивации ученика.

Математическая игра отличается от простого развлечения по нескольким признакам. Для разграничения этих понятий далее приведены критерии математической игры.

1. Обязательное наличие математического содержания. В основе игры лежит конкретная математическая идея, понятие, закономерность или алгоритм (например, свойства геометрических фигур, комбинаторика, логические связи, алгоритмы вычислений).

2. Чётко сформулированные правила, определяющие математическую деятельность. Правила жёстко ограничивают возможные действия игрока, создавая рамки, внутри которых необходимо действовать, используя математическую логику.

3. Наличие осознаваемой игровой и дидактической цели. Ребенок стремится к достижению конкретного результата (победа, решение), который одновременно является и педагогической целью учителя (отработать навык, развить умение).

4. Элемент проблемности и необходимость принятия решений. Учащийся постоянно сталкивается с выбором стратегии или следующего хода, который требует анализа ситуации, прогнозирования и применения математических рассуждений.

5. Наличие результата (выигрыша) и возможности проверки. Результат игры объективен и проверяем. Победа или решение напрямую зависят от правильности применённых математических действий.

Отдельно стоит выделить соревновательную составляющую. Хотя она и не является жестким критерием, по которому игру можно отнести к математической, элемент соперничества выступает, зачастую, сильным стимулом к решению задачи, мотивируя даже больше самого факта игровой модели задачи.

Таким образом, математическая игра – это не отдых от урока, а его содержательная часть, где усвоение знаний и отработка навыков происходят через интересную и динамичную для ученика деятельность.

Поскольку разные математические игры направлены на достижение разного результата, следует описать виды математических игр по их цели:

– игры на отработку вычислительных навыков, необходимые для доведения до автоматизма действий с натуральными числами, дробями, степенями, решение уравнений (например, математическое лото, цепочка);

– игры на развитие логического и алгоритмического мышления (например, «Волк, коза и капуста») – они формируют умение анализировать, сравнивать, выдвигать гипотезы, выстраивать последовательности действий;

– игры на формирование геометрических представлений. Они позволяют с большей эффективностью развивать пространственное воображение, интуицию и понимание свойств геометрических фигур (например, игры с разрезанием и складыванием математических фигур, построением объемных фигур).

По форме организации игры могут быть индивидуальными, парными и командными.

В соответствии с этими представлениями, было проведено исследование эффективности использования математических игр на примере 5–8 классов.

Описание исследования.

Гипотеза: систематическое использование математических игр на уроках в 5–8 классах приводит к повышению академической успеваемости, росту учебной мотивации и развитию логического мышления у учащихся по сравнению с традиционными методами обучения.

Период проведения: сентябрь 2022 г. – май 2025 г. Исследование проводилось в три этапа.

1. Констатирующий этап: начало 5-го класса. Замер исходного уровня математической подготовки (входные мониторинги) и мотивации (анкетирование).

2. Формирующий этап: с 5-го по 8-й класс.

3. Контрольный этап: конец 8-го класса. Итоговые замеры для сравнения результатов.

Участники исследования.

Экспериментальная группа (ЭГ): 2 класса (5 «А» и 6 «Б» на старте исследования). С ними проводились систематические уроки с применением математических игр не менее 1–2 раз в неделю.

Контрольная группа (КГ): 2 класса (5 «Б» и 6 «А»). Обучение велось по традиционной методике.

Методы сбора данных.

1. Академическая успеваемость: сравнение результатов триместровых и годовых контрольных работ и диагностик.

2. Познавательная мотивация: анкетирование учащихся по методике Г.Ю. Ксензовой [2] в начале и в конце исследования.

3. Развитие логического мышления: диагностика на основе решения нестандартных задач, не входящих в стандартную программу.

В таблице 1 приведены результаты исследования.

Таблица 1

Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп

Показатель	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Комментарий
Средний балл за итоговую контрольную работу	4,2	3,9	В ЭГ на 9% больше учащихся справились с заданиями повышенной сложности. В КГ чаще встречались ошибки по невнимательности
Качество знаний	76%	65%	Разрыв в 11% показывает, что в ЭГ больше учеников устойчиво освоили программу
Уровень познавательной мотивации	73%	57%	Ученики ЭГ чаще отмечали, что математика им интересна и им нравится решать трудные задачи
Успешность решения нестандартных задач	65%	50%	Ученики ЭГ демонстрировали лучшую способность к выявлению закономерностей и выбору стратегии решения
Динамика успеваемости	Стабильный рост на 0,6 балла	Колебания в 0,2 балла	В ЭГ наблюдалась положительная динамика, в то время как в КГ результаты оставались на примерно одном уровне

Согласно личным наблюдениям, в экспериментальной группе снизился уровень тревожности при выполнении контрольных работ, учащиеся активнее работали на уроках, чаще задавали вопросы. В контрольной группе при столкновении с нестандартной задачей чаще наблюдалась реакция «мы этого не проходили».

Выводы.

1. Подтверждена гипотеза исследования. Системное использование математических игр оказывает положительное влияние на ключевые образовательные результаты: академическую успеваемость, познавательную мотивацию и развитие логического мышления.

2. Доказана эффективность игр как инструмента дифференциации. Игры позволили «подтянуть» слабых учеников за счет снижения страха ошибки и вовлечь сильных учеников за счет решения задач повышенной сложности в увлекательной форме.

3. Выявлен накопительный эффект. Наибольший прирост в показателях ЭГ наблюдался на 2–3 год исследования, что говорит о необходимости системного, а не эпизодического подхода.

Проведенная работа позволяет сделать вывод о том, что математическая игра является серьезным инструментом в арсенале современного учителя. Она не только решает задачу повышения интереса к уроку, но и влияет на образовательные результаты. Теоретический анализ позволил выделить критерии, определяющие сущность математической игры, и классифицировать их по основным учебным целям. Практическая значимость подтверждена результатами исследования. Установлено, что в экспериментальных группах, по сравнению с контрольными, наблюдается устойчивый рост среднего балла, качества знаний и, что наиболее важно, уровня познавательной мотивации. Учащиеся, регулярно занимающиеся в игровой форме, демонстрируют большую гибкость мышления, уверенность в своих силах и готовность принимать нестандартные решения.

#### Список литературы

1. Иламанов Б.Б. Математические игры как инструмент обучения и развития интеллекта / Б.Б. Иламанов // Молодой ученый. – 2023. – №45(492). – С. 97–98 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/492/107651> (дата обращения: 10.11.2025). EDN WOQHVO

2. Ксензова Г.Ю. Инновационные процессы в образовании. Реформа системы общего образования / Г.Ю. Ксензова. – М.: Юрайт, 2020. – 349 с. EDN MMXVZX

3. Кубанцева Д.И. Клиповое мышление в контексте образовательного процесса / Д.И. Кубанцева // Проблемы современного образования. – 2022. – №6. – С. 70–79. DOI 10.31862/2218-8711-2022-6-70-79. EDN HJZJLC

4. Панченко Т.В. Эмпирическое исследование познавательных и социальных мотивов учения детей младшего школьного возраста / Т.В. Панченко, А.Б. Шиховцова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2022. – Т. 14. №3(57). – С. 10–16. DOI 10.7442/2071-9620-2020-14-3-10-16. EDN IRIVTW

5. Штепа М.А. Математические игры как способ развития математических навыков / М.А. Штепа // Вестник науки и образования. – 2020. – №23-1(101). – С. 21–24. EDN PQBUNE

**Кондалова Наталья Алексеевна**

канд. ист. наук, доцент

ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет»  
г. Москва

## ЛЕКЦИЯ «СИМВОЛЫ РОССИИ» В СОДЕРЖАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ»: РАЗМЫШЛЕНИЯ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос содержания лекции «Символы России». Предлагается выделить в структуре лекции такие вопросы, как понятие, функции и виды символов. Высказывается идея о раскрытии вопроса об официальных символах Российской Федерации через призму исторического ряда, в котором стоят герб, флаг и гимн, а также предлагается более подробно рассмотреть их взаимное дополнение и использование. Неофициальные символы России рассматриваются в лекции как отражение культурных кодов. Предлагаются задания к практическим занятиям, проводимым после лекции.

**Ключевые слова:** государственные символы, герб, гимн, флаг, неофициальные символы, культурный код.

Тематическое содержание дисциплины «Основы российской государственности» предполагает изучение страны в ее пространственном, человеческом, ресурсном и идейно-символическом измерении. Решению этой задачи служит, в частности, лекция «Символы России», включенная в общий план лекций в 2025 г. С учетом того, что основным содержанием первого раздела дисциплины, куда входит лекция, является комплексное и системное представление России как страны и государства, призванное познакомить студентов с Отечеством через познавательные нарративы и яркие образы, цели лекции определяются следующим образом: сформировать системные представления о государственной символике и неформальных символах, отражающих развитие России как государства и страны, а также представить



смыслы символов в актуальной и значимой перспективе, воспитывающей в личности студентов сопричастность российской культуре, чувство патриотизма и гражданственности.

Как гласит древняя мудрость, миром правят символы и знаки. Сплетаясь в характерный и узнаваемый культурный код, символы выражают ценности, подсказывают ответ на вопрос, кто мы, объясняют наше предназначение. Культурный код рассматривается как «идеальное образование», придающее символическое значение объектам и явлениям и создающее основу для формирования представлений об их ценности для индивида [2, с. 5]. Коды являются алгоритмами действий, роль которых усиливается в кризисных ситуациях.

Символы нашей страны – синонимы слова «Россия». Нельзя любить то, чего не знаешь. В основе отношений студентов к символам должны быть комплексные и системные знания.

Символ подобен айсбергу. Этот образ уместен в начале лекции. Большая часть айсберга находится под водой. Его верхушка – это небольшая часть гораздо более крупного или скрытого явления. С символом то же. Он состоит из знака (внешне воспринимаемой формы) и смысла (идейно-ценностного содержания). Символ – это некое содержание явления, закрепленное за ним или даже изъятое из него и существующее отдельно. И имена эта «подводная» часть символа является особенно важной.

В структуре лекции выделяются следующие вопросы: 1) символ как уникальный культурный феномен; 2) государственные символы Российской Федерации; 3) неофициальные символы России в русском цивилизационном коде.

В рамках предложенного Ю.П. Тен подхода, мы рассматриваем символ как универсальный феномен, который в чувственно-воспринимаемой форме выражает, сохраняет и транслирует идеи, идеалы и ценности, основополагающие для развития и функционирования культуры [4]. Символы являются важнейшим фактором воспроизводства культурной идентичности, выполняющим познавательную, адаптивно-регулятивную, идентификационно-интегративную, информационно-коммуникативную функции. Сложились различные подходы к выделению видов символов. Представляется уместным познакомить студентов с результатами опросов ВЦИОМ, посвященным символам России. Россия чаще всего ассоциируется с государственной символикой – гербом, флагом и гимном. Значительная часть ассоциаций связана с могуществом страны и ее атрибутами, культурой, образами животного и растительного мира. Результаты опросов подводят к классификации, занимающей центральное место в теме, в рамках которой по установленной форме и соблюдению формальностей выделяют официальные символы, учреждаемые государством, и неофициальную символику.

Формирование содержания государственных символов – длительный процесс. Поэтому представляется обоснованным раскрытие символов в исторической ретроспективе. При этом важно сделать акцент на символичности исторического ряда, в котором стоят герб, флаг и гимн. Этот вопрос глубоко раскрыт коллективом авторов под руководством Г.В. Вилинбахова. Так, герб возник на рубеже XV–XVI вв., когда складывалось единое Русское государство. Он пришел из времен великокняжеской и царской Руси. Флаг был создан для первого отечественного военного корабля, построенного в XVII в. С этим символом в дальнейшем связано царствование императора Петра I, его реформы, а также стремительное развитие и рост страны в XVIII и XIX вв. Гимн пришел из советской эпохи – времени выдающихся народных побед. Так герб, флаг и гимн образовали символическую цепь, объединяющую пятивековую историю России. Эти три исторические периода (царский, имперский, советский) – три основы, три закладных камня в фундаменте России нынешней [1, с. 206].

Правила использования государственных символов страны установлены федеральными конституционными законами. Следует остановиться на том, как герб, флаг и гимн используются (практика показывает, что по этому вопросу есть пробел в знаниях студентов), а также взаимно дополняют друг друга. Гербы работают на плоских поверхностях, они не способны справиться со своей задачей, когда необходимо обозначить владельцев в пространстве с широким кругом обзора, а также на больших расстояниях. Такая сфера геральдической работы предназначена флагам. Кроме того, герб – символ государственной власти, официальных полномочий. Флаг же, помимо прочих функций, символ гражданского единства, а потому правила его употребления шире и свободнее. Герб и флага в определенных условиях может не быть рядом, гимн всегда в сердце гражданина и в любую минуту может быть им применен. Музыка не имеет границ, она равно понятна представителю любой страны [1].

Вопросы, связанные с символами России, имеют практическую значимость. Так, флаги применяются не только в официальных случаях, но и на семейных или частных торжествах, в дни праздников или важных событий. Флаг может быть изготовлен студентом самостоятельно. Для этого необходимо знать, как расположены по отношению друг другу полосы флага, как соотносится длина флага к его ширине.

Наряду с официальными символами государства в истории любой страны и культуре играет огромную роль палитра символов народных, неофициальных. Такие символы, являясь выражением коллективного исторического опыта, сохраняют память и традицию людей даже тогда, когда с этим не вполне справляются формальные механизмы и институты. Историко-культурная реконструкция на основе исследований по символике России позволила выявить символы, возникшие в разные культурные периоды. Можно выделить такие неофициальные символы, связанные с древнерусской

культурой, как мать-земля, медведь, береза, кириллица, богатырь, Иван как иронический удачник. Московский Кремль, Пересвет, фигуры землепроходцев пришли из культуры Московской Руси; русская тройка, балет, Пушкин, матрешка, Транссиб – из культуры Российской империи. Родина-мать, фигуры энтузиастов, мирный атом, Юрий Гагарин ассоциируются с победами и прорывами советской эпохи.

Приведенный список, безусловно, не является исчерпывающим. В этой связи вопрос о том, какие неформальные символы рассматривать на занятиях дисциплины «Основы российской государственности», носит дискуссионный характер [5]. На наш взгляд, важно представить ключевые символы с учетом многонациональной культуры России, уникальности культурных кодов, а также согласовать включенные в лекцию неформальные символы с патриотической направленностью дисциплины.

Ярким примером многонационального характера культуры, своего рода символом в символе является вышитая карта России (2022 г.). Музей вышитой карты России открыт 23 мая 2025 г. В музее экспонируются также многочисленные панно с традиционной вышивкой народов нашей страны. Карту вручную вышивали мастера субъектов Российской Федерации. При ее создании использовалось более 50 различных материалов и техник. При этом все элементы карты смотрятся органично. Узоры гармонично сочетаются, что служит одним из проявлений культурной идентичности народов России.

На примере карты видно, что символы проникнуты глубиной культурных значений и смыслов. И это справедливо применительно к любому неофициальному символу России, для расшифровки которого необходима ориентация в культурных кодах. Этот вопрос оригинально раскрывается в работе «Русские коды» [3].

Русский мир открывается как мир большого пространства. Код большого пространства воплощен в символах дорога, гоголевская птица-тройка, русское поле, Транссиб. Среди сакральных географических символов следует назвать реку Волгу, Херсонес, Москву, Сталинград. Волга нередко уподобляется самому течению времени в России: с ней связано много других неофициальных символов. Херсонес – один из важнейших истоков нашей духовности, где принял христианство будущий князь-креститель Руси Владимир. Москва – политический и культурный центр страны, Московский Кремль – резиденция главы государства. В Сталинградской битве в годы Великой Отечественной войны решалась судьба человечества.

Список открыт. Он пополняется в зависимости от того, где мы живем. Этот вопрос органично согласуется с положением учебно-методического комплекса о том, что символическая презентация ориентирована на региональный и местный уровни государственности.

В многочисленных опросах символами России выступают выдающиеся личности. Герои страны – носители русского оборонного сознания, жертвенности. Так, Пересвет, герой Куликовской битвы, – символ, подразумевающий под собой способ одоления противника при невозможности победить его в прямом столкновении, а именно запредельное самопожертвование. Герои, подобные Пересвету, родом из каждого российского региона. Символичен и образ партизана, олицетворяющий собой склонность к самоорганизации общества в критических условиях.

Русские символы-коды связаны с идеей чуда и воскрешения. Чудо – это следствие неочевидного решения, которое спасает лучше, чем прагматический подход в непредсказуемых условиях российской действительности. Пасха как символ – это бессмертие, преодоление смут, исторических черных дыр. Пасха-код в его светском прочтении обрел новый символ – «Бессмертный полк» [3, с. 38].

Русский человек – первопроходец, первооткрыватель. Первопроходство издревле – это освоение диких лесов и пустынь, целин и неудобий, колонизация и обживание северных пространств. В XX в. код первопроходства обретает новые символы. Мирный атом как символ – стремление к гармонизации мироздания, мягкой силе. Первый космонавт – это высшее проявление первопроходства, его апогей, переходящий в небывалое, «сверхъестественное» новое качество [3, с. 24]. Студентам и самим предстоит стать первооткрывателями, по крайней мере искателями.

Таким образом, символы-коды создают человека как наследника цивилизации и одновременно открывателя ее новых, не существующих до него высот. Символы развиваются, появляются новые, становясь «местом встречи» поколений России, отражением нашего народа, культурного богатства, предназначения.

Углублению и расширению представлений студентов о символах России служат практические занятия, логично связанные с темой и содержанием лекции. Предлагаются следующие задания, выданные в завершении лекции: «Символы федеральных округов России» и «Символы как отражение самобытной культуры России». Задания выполняются в мини-группе. В рамках первого задания каждая группа подбирает на основе анализа истории, экономики, населения, культуры символы, отражающие специфику одного из федеральных округов России. В рамках второго задания группа предлагает на основе анализа соответствующей области символы, отражающие ее самобытность, культурный код русской цивилизации. Это могут быть такие области, как фольклор, места силы и славы, прорывные изобретения и технологии, архитектура, скульптура и живопись, поэзия и проза, музыка и кинематограф.

В завершении лекции представляется уместным поставить проблемный вопрос о том, в каких символах нуждается современное российское общество. Символы связаны с ценностями, отражают их.

Так, одним из главных вызовов XXI в. является сбережение народа (и с точки зрения демографии, и с точки зрения сохранения традиционных ценностей). Поэтому как никогда востребованы символы, отражающие и поддерживающие идею материнства, отцовства, многодетности. Поиск ответа на этот проблемный вопрос может стать одной из осевых составляющих курса. Поскольку все темы дисциплины взаимосвязаны, обоснованным представляется периодическое возвращение к нему.

**Список литературы**

1. Вилинбахов Г.В. Государственные символы Российской Федерации / Г.В. Вилинбахов, С.В. Дрык, Г.В. Калашников. – М.: Гамма-Пресс, 2016. – 214 с.
2. Клименкова А.М. Культурные коды как факторы формирования ценностных ориентаций / А.М. Клименкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2013. – №2. – С. 5–12. EDN QAPHAV
3. Русские коды / под ред. В.В. Аверьянова. – М.: Наше завтра, 2022. – 374 с.
4. Тен Ю.П. Символ в межкультурной коммуникации: монография / Ю.П. Тен. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 288 с. EDN XRAHRP
5. Шишигин А.В. Неформальные символы России в контексте преподавания дисциплины «Основы российской государственности» / А.В. Шишигин // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия №3. Гуманитарные и общественные науки. – 2025. – №1. – С. 107–113. DOI 10.24412/2308–7196–2025–1–107–113. EDN IETRFM

**Лазаренко Максим Витальевич**

студент

**Бачуринская Дарья Анатольевна**

студентка

**Ковалёва Дина Петровна**

старший преподаватель

**Ишкова Екатерина Валерьевна**

канд. психол. наук, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-152056

## ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОЕ СТРЕССОВОЕ РАССТРОЙСТВО В РОССИЙСКИХ И МЕЖДУНАРОДНЫХ КЛАССИФИКАЦИЯХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ КРИТЕРИЕВ

**Аннотация:** в статье представлен сравнительный анализ диагностических критериев посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) в принятых в России (МКБ-10, МКБ-11) и международных (DSM-3, DSM-4, DSM-5) классификациях. Рассмотрены ключевые различия в подходах к определению ПТСР, включая требования к латентному периоду, выделение этапов течения, особенности симптоматики и методологические расхождения. Особое внимание уделено изменениям в DSM-5 (введение новых кластеров симптомов, диссоциативного подтипа) и МКБ-11 (включение категории «комплексное ПТСР», пересмотр критериев адаптационных расстройств). Подчёркнута актуальность исследования в контексте роста распространённости ПТСР (3,6% населения мира) и необходимости унификации диагностических практик.

**Ключевые слова:** посттравматическое стрессовое расстройство, ПТСР, МКБ-11, DSM-5, диагностические критерии, сравнительный анализ, классификация психических расстройств, травматический стресс, острое стрессовое расстройство, психогенные реакции, нозология.

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) – это тяжелое состояние, которое развивается у человека после переживания крайне опасных событий, таких как войны, катастрофы, насилие или ситуации, напрямую угрожающие жизни. Оно проявляется не сразу, а спустя время, и связано с глубоким потрясением психики. Хотя реакция на травму во многом зависит от индивидуальных особенностей – например, от того, насколько человек умеет справляться со сложностями, имеет поддержку окружающих или сталкивался с подобным опытом раньше – ПТСР может возникнуть даже у тех, кто ранее не имел проблем с психическим здоровьем. Это подтверждается в исследованиях Ю.В. Гареевой и О.И. Политики, подчеркивающих, что подобные травмы способны серьезно повлиять на любого человека, независимо от его внутренних ресурсов [1, с. 965].

Само понятие появилось в 1980 году с выходом третьего издания «Диагностического и статистического справочника по психическим заболеваниям» (DSM-III) [2, с. 15; 3, с. 27].

В.К. Кемелова отмечает, что оно было официально признано в международной психиатрической практике: сначала в американском руководстве DSM, а с 1994 года – в МКБ-10 под кодом F43.1. Согласно этим классификациям, ПТСР развивается после событий, выходящих за пределы обычного человеческого опыта, и затрагивает не только тех, кто непосредственно пострадал, но и очевидцев. Важно, что диагноз ставится при наличии специфических симптомов, таких как навязчивые воспо-

минания, избегание травмирующих триггеров и повышенная тревожность, которые сохраняются длительное время после пережитого [3, с. 27–28].

Подробный анализ изменений, произошедших при переходе с DSM-4 на DSM-5, представлен в работе Молчановой Е.С. [6].

Актуальность развития науки в обсуждаемом направлении обуславливается тем, что по оценкам ВОЗ на 2023 год, около 3,6% населения мира страдает от ПТСР в какой-либо момент своей жизни [4, с. 586].

Международная классификация болезней (МКБ), разработанная Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), несмотря на экзогенное происхождение, обладает статусом официально принятой нозологической системы в Российской Федерации. В противоположность этому, Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам (DSM), длительное время оставшееся без официального русскоязычного перевода, не находило применения в отечественной научной практике. Современный этап характеризуется активным внедрением DSM-5 в систему клинического образования и научных исследований, однако сохраняется терминологическое и методологическое разграничение между двумя системами классификации, что находит отражение в дискуссиях о критериях диагностики психических расстройств. Для выявления различий сравнительный анализ российских и зарубежных подходов отображен в таблице 1.

Таблица 1

Особенности подходов к исследованию ПТСР

Критерии	Российские исследования, МКБ 10	Зарубежные исследования, DSM-3, DSM-4
Частота проявления	Согласно исследованиям, посттравматическое стрессовое расстройство встречается у 1–15% населения. Однако в регионах, где часто происходят катастрофы, войны или другие травмирующие события, этот показатель может резко возрастать – вплоть до 48–80% [3, с. 28]	Согласно исследованиям американских специалистов, средний уровень распространенности ПТСР среди населения оценивается в 8–9% [3, с. 28]
Диагностические особенности	Согласно МКБ-10, для диагностики посттравматического стрессового расстройства требуется обязательный «скрытый период» – время между травмой и проявлением симптомов. В отличие от стандарта DSM, здесь не разделяют острую и хроническую фазы болезни, а также не учитывают нарушение социальной адаптации как ключевой признак. Отношение к острому стрессовому расстройству (ОСР) в DSM-IV остаётся неоднозначным: если симптомы сохраняются долго, это уже не кратковременная реакция на стресс, а формирование устойчивого нарушения, что отмечает З.И. Кекелидзе. Интересно, что в 37% случаев диагноз ПТСР, поставленный по критериям МКБ-10, не находил подтверждения при перепроверке с использованием DSM [5, с. 63]. В МКБ-10 ПТСР четко связывают с внешними причинами – например, с тяжелыми событиями, которые пережил человек. Однако в этой классификации практически не описано, как именно развивается болезнь: нет информации о стадиях, длительности симптомов или изменениях состояния со временем [5, с. 66]	Согласно DSM-III (1980), для диагностики посттравматического стрессового расстройства требовалось четыре условия: 1. наличие травмирующего события; 2. повторяющиеся воспоминания или кошмары о нем; 3. эмоциональное отдаление от окружающих; 4. новые симптомы, например, проблемы со сном или раздражительность. Диагноз ставили, если подтверждалось травмирующее событие, плюс хотя бы по одному симптому из пунктов 2 и 3, и два симптома из пункта 4. Этот подход ценили за простоту и четкую связь с клиническими проявлениями. В обновленной версии DSM-III-R (1987) требования усложнились: вместо 4 симптомов стало 7, добавили условие длительности (расстройство должно длиться не меньше месяца), а также уточнили, как ПТСР проявляется у детей. Следующая версия, DSM-IV (1994), впервые ввела понятие «острого стрессового расстройства» – ранней стадии ПТСР. Здесь разделили течение болезни на три типа: - острое (симптомы до 3 месяцев); - хроническое (дольше 3 месяцев); - с отсроченным началом (признаки появляются через полгода после травмы). Все стрессовые расстройства стали рассматривать как последовательные этапы: сначала ОСР, затем острое ПТСР, а позже – хроническая форма. Кроме явных симптомов, в диагностику включили психологические аспекты, например, чувство вины или избегание всего, что напоминает о травме. В редакции DSM-IV-R (2000) эти критерии почти не изменились, но усилился акцент на психологическое состояние человека, что отразило стремление объединить медицинский и поведенческий подходы к пониманию расстройства [5, с. 63]

В отечественной психиатрии дискуссии о клинической интерпретации ПТСР затрагивают ряд концептуальных вопросов. Центральным аспектом выступает оценка новизны диагностических критериев ПТСР в контексте традиционных представлений о психогениях. Ряд исследователей, включая Е.В. Снедкова, указывают, что критерии DSM-III, DSM-IV и МКБ-10 не представляют теоретического прогресса, повторяя принципы диагностики реактивных состояний, сформулированные К. Ясперсом. Подчеркивается, что такие феномены, как отсроченная реакция на травму и субъективная значимость события, уже описывались в ранних работах. Снедков рассматривает ПТСР как неспецифический синдром, который может проявляться в рамках различных расстройств, отмечая отсутствие «осевых» симптомов в официальных критериях.

В.М. Гарнов критикует структуру диагностических категорий ПТСР, выделяя, что лишь группа D (нарушения сна, гипертвзбудимость) соответствует клиническим симптомам. Группы А (этиологический фактор), В (фиксация на травме) и С (избегание стимулов) интерпретируются им как отражение патопластических механизмов, а не конкретных психопатологических признаков.

Л.К. Хохлов акцентирует роль коморбидности и полиэтиологичности ПТСР, где сочетаются психогенные, экзогенные и личностные факторы. Автор указывает, что определение ПТСР исключительно как психиатрической патологии может быть некорректным из-за маскирующего влияния сопутствующих заболеваний.

А.Б. Смулевич связывает ПТСР с нозогенными депрессиями, подчеркивая его распространенность у пациентов с тяжелыми соматическими заболеваниями (инфаркт миокарда, онкология), где психотравмирующим фактором выступает само заболевание или инвазивные медицинские вмешательства [5, с. 63–64].

Современная клиническая характеристика ПТСР в отечественной психиатрии базируется на концепции единого психогенного болезненного процесса, разработанной в рамках психиатрии катастроф. Согласно этой концепции, при чрезвычайных ситуациях (ЧС) существует неразрывная связь всех психических нарушений – от острых реакций до отдаленных последствий.

Особое значение приобретает теория А.Д. Сперанского о «втором ударе», которая находит подтверждение в отдаленном периоде. Этот феномен описывает механизм, при котором повторное воздействие (физическое или психогенное) активизирует «следовое раздражение» от первичной травмы, что провоцирует отсроченные психопатологические проявления.

Модель А.О. Бухановского и К.Ю. Галкина (2001) конкретизирует эту идею, выделяя этапы развития расстройства: острая реакция на стресс, острое стрессовое расстройство, посттравматическое стрессовое расстройство, стабильные изменения личности после катастрофы.

Каждая фаза, будучи самостоятельным таксоном в классификаторах, рассматривается как элемент единого динамического процесса, где переход между этапами обусловлен взаимодействием биологических, психологических и социальных факторов. Эта концепция подчеркивает эволюционный характер психогений, где временная дистанция между травмой и симптоматикой объясняется кумулятивным эффектом «следовых реакций» [5, с 66].

Описанное выше исследование было сосредоточено на обзоре научных работ, посвященных сравнению систем МКБ и DSM. Прямое же сопоставление диагностических критериев в этих классификациях можно произвести, составив таблицу 2, основанную на анализе их первоисточников [7; 8; 9].

Таблица 2

Различия между МКБ-11 и DSM-5 в трактовке ПТСР

МКБ-11	DSM-5
1	2
<p>В МКБ-11 внесли несколько важных изменений. Теперь диагноз посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) ставят более строго -недостаточно общих симптомов, нужны конкретные признаки. Добавлено «комплексное ПТСР» для случаев, когда тяжелые травмы вызывают долговременные изменения в поведении и эмоциях, как раньше диагностировали при хронических последствиях катастроф. Появился новый диагноз для людей, которые слишком долго и тяжело переживают утрату, что мешает их нормальной жизни. Уточнили критерии расстройства адаптации, чтобы точнее определять его симптомы. Также пересмотрели понятие острой реакции на стресс: теперь ее считают естественной, но в сложных случаях все же рекомендуют обращаться за помощью.</p> <p>В МКБ-11 выделены две основные формы посттравматических стрессовых расстройств. Первая – посттравматическое стрессовое расстройство (6B40), возникающее после единичных или повторяющихся экстремально угрожающих событий.</p>	<p>В DSM-5 произошли существенные изменения в классификации посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Диагноз был перемещён из категории «Тревожные расстройства» в новый раздел «Расстройства, связанные с травмой и стрессовыми факторами», где ключевым требованием является наличие травматического или стрессового события в анамнезе. Для отнесения к данной категории обязательными считаются не только факт воздействия травмы, но и специфические клинические проявления: устойчивая тревожность или страх, снижение способности испытывать положительные эмоции (ангедония), подавленное эмоциональное состояние (дисфория), проявления агрессии (включая гнев), а также диссоциативные симптомы. Эти изменения подчёркивают этиопатогенетическую связь расстройства с травматическим опытом и расширяют диагностические критерии за счёт включения эмоционально-аффективных и когнитивных нарушений.</p>

1	2
<p>Критерии включают:</p> <p>1) повторные переживания травмы (навязчивые воспоминания, флешбэки, ночные кошмары);</p> <p>2) устойчивое избегание стимулов, ассоциированных с травмой;</p> <p>3) стойкое ощущение опасности, проявляющееся чрезмерной настороженностью и усиленными реакциями страха. Симптоматика должна сохраняться минимум несколько недель и существенно нарушать повседневное функционирование.</p> <p>Вторая – комплексное ПТСР (6B41) – развивается после пролонгированных или повторяющихся ситуаций, характеризующихся невозможностью избежать угрозы (геноцид, систематическое насилие, длительное пленение). Помимо базовых симптомов ПТСР, наблюдаются стойкие нарушения в четырёх сферах:</p> <p>1) аффективная регуляция (эмоциональная лабильность, эмоциональное оцепенение, эпизоды диссоциации);</p> <p>2) поведенческие паттерны (импульсивная агрессия, аутоагрессивные действия);</p> <p>3) искажённая самоидентификация (укоренившееся чувство неполноценности, хронический стыд);</p> <p>4) социальная дезадаптация (стойкое избегание межличностных контактов, трудности в построении доверительных отношений). Данная категория заменяет устаревший диагноз МКБ-10 F62.0, акцентируя не только личностные изменения, но и системное влияние на психосоциальное функционирование</p>	<p>В DSM-V произошли существенные изменения в диагностических критериях посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Во-первых, структура симптомов была реорганизована: вместо трёх кластеров (B, C, D) введены четыре категории: В) навязчивое повторное переживание травмы (интрузивные симптомы); С) избегание стимулов, связанных с событием; D) негативные изменения в мышлении и эмоциональной сфере; E) повышенная физиологическая возбудимость. Ранее объединённые в один критерий (C) избегание и блокировка эмоций теперь разделены на самостоятельные категории.</p> <p>Во-вторых, добавлены новые симптомы: устойчивое самообвинение или обвинение окружающих, стойкое снижение настроения (в категории когнитивно-эмоциональных нарушений), а также импульсивное или саморазрушительное поведение (в кластере повышенной реактивности).</p> <p>В-третьих, исключён критерий, требующий наличия острой эмоциональной реакции (страх, беспомощность) непосредственно после травмы, так как исследования подтвердили его низкую диагностическую значимость.</p> <p>В-четвёртых, введены специфические подтипы:</p> <p>1) для детей младше 6 лет с адаптированными критериями, учитывающими возрастные особенности;</p> <p>2) диссоциативный подтип, характеризующийся эпизодами деперсонализации (ощущение отчуждённости от собственного тела) и дереализации (восприятие окружающего мира как нереального).</p> <p>Кроме того, в классификацию включено острое стрессовое расстройство, охватывающее симптомы, развивающиеся в течение первого месяца после травмы. Эти изменения направлены на повышение точности диагностики и учёт вариативности клинических проявлений в разных группах пациентов</p>

Проведённый сравнительный анализ диагностических критериев посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) в российских и международных классификациях выявил существенные методологические и концептуальные различия. МКБ акцентирует экзогенную природу расстройства при отсутствии детализации динамики заболевания, тогда как DSM фокусируется на психопатологических симптомах, вводя новые кластеры (диссоциативный подтип в DSM-5) и расширяя диагностические рамки.

Ключевые изменения в DSM-5, такие как разделение симптомов на четыре кластера и исключение требований к немедленной реакции на травму, контрастируют с сужением критериев ПТСР в МКБ-11 и введением категории «комплексное ПТСР», заменяющей хроническое изменение личности. Российские исследователи критикуют неспецифичность критериев ПТСР, их сходство с ранними концепциями психогений и коморбидность с соматическими расстройствами, что усложняет диагностику. Эпидемиологические данные (3,6% глобальной распространённости) подчёркивают необходимость унификации подходов, особенно в условиях терминологического разрыва между МКБ, официально принятой в РФ, и DSM, постепенно внедряемым в исследованиях.

Практическая значимость работы заключается в табличном сопоставлении критериев, облегчающем выбор диагностических инструментов. Для улучшения клинической практики рекомендовано усиление междисциплинарного диалога и разработка национальных рекомендаций с учётом специфики отечественной психиатрической школы.

#### Список литературы

1. Гареева Ю.В. Психологические особенности лиц с посттравматическим стрессовым расстройством / Ю.В. Гареева, О.И. Политика // Вестник науки. – 2024. – №11(80). – С. 965–970. EDN DHNBVE
2. Валидизация русскоязычной версии шкалы симптомов ПТСР / А.А. Золотарева, А.П. Сарапульцев, М.В. Сарапульцева [и др.] // Социальная и клиническая психиатрия. – 2021. – №4. – С. 15–20. EDN FIELTH

3. Кемелова В.К. Условия возникновения посттравматического стрессового расстройства (обзор) / В.К. Кемелова // Медицина Кыргызстана. – 2017. – №2. – С. 27–29. EDN ZGIMFX
4. Коваленко Е.С. Понятие и способы выявления посттравматического расстройства / Е.С. Коваленко // Вестник науки. – 2024. – №12(81). – С. 586–590. EDN JPWUSO
5. Лыткин В.М. Некоторые дискуссионные вопросы клинической диагностики посттравматических стрессовых расстройств / В.М. Лыткин, В.В. Нечипоренко // Российский психиатрический журнал. – 2014. – №1. – С. 62–67. EDN QCRFQO
6. Молчанова Е.С. Посттравматическое стрессовое и острое стрессовое расстройство в формате DSM-V: внесенные изменения и прежние проблемы / Е.С. Молчанова // Медицинская психология в России. – 2014. – №1(24). – 21 с.
7. Критерии ПТСР в DSM-5 // National Center for PTSD, U.S. Department of Veterans Affairs. – 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3QE5bE> (дата обращения: 25.11.2025).
8. Общая информация о ПТСР из МКБ-10 и МКБ-11 // Российское общество психиатров. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3PGPkH> (дата обращения: 25.11.2025).
9. Посттравматическое стрессовое расстройство. Клинические рекомендации // Российское общество психиатров, Межрегиональное общество физической и реабилитационной медицины [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3PGQWc> (дата обращения: 25.11.2025).

**Лазаренко Максим Витальевич**  
студент

**Ромашко Роман Сергеевич**  
студент

**Еремеева Алена Андреевна**  
студентка

**Ковалёва Дина Петровна**  
старший преподаватель

**Ишкова Екатерина Валерьевна**  
канд. психол. наук, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-152054

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА И ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИХ СТРЕССОВЫХ РЕАКЦИЙ

**Аннотация:** в статье представлен анализ психологических механизмов преодоления стресса и посттравматических стрессовых реакций. Рассмотрены ключевые теоретические модели, включая концепцию жизнестойкости С. Мадди, когнитивно-оценочную теорию Р. Лазаруса и С. Фолкман, а также классификации защитных механизмов и копинг-стратегий. Особое внимание уделено дифференциации адаптивных и неадаптивных форм совладания со стрессом, их взаимосвязи и влиянию на психоэмоциональное состояние. На основе исследований российских и зарубежных авторов обоснована необходимость интеграции персонализированных подходов к стресс-менеджменту, включая рефлексивные практики и развитие навыков саморегуляции.

**Ключевые слова:** стресс, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), копинг-стратегии, защитные механизмы, жизнестойкость, адаптация, саморегуляция, психоэмоциональное здоровье.

«Переживание человека – особая эмоциональная сфера психических процессов и состояний, которая воздействует на его поведение и деятельность. Она характеризуется высоким эмоциональным напряжением. К нему в первую очередь относится состояние стресса» – Голева И.В., Тузова Л.В [5, с. 408].

Стресс представляет собой естественный компонент человеческой жизни, формирующийся под воздействием внешних и внутренних факторов. Это ответ организма, сочетающий психологические и физиологические механизмы, который может оказывать как позитивное, так и деструктивное влияние. Кратковременный стресс часто выступает катализатором активности, повышая продуктивность и адаптационные способности. Однако при длительном воздействии он трансформируется в деструктивную силу, провоцируя развитие различных психоэмоциональных расстройств и соматических заболеваний [2, с. 141].

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), в свою очередь, описывается Гареевой Ю.В. как непсихотическое отсроченное нарушение психики, возникающее в ответ на воздействие стрессоров (стихийные бедствия, военные конфликты, акты насилия, техногенные аварии), обладающих потенциалом провоцировать патологические изменения у большинства индивидов [4, с. 965].

Данное состояние формируется как следствие переживания угрожающих жизни или физической целостности событий чрезвычайной интенсивности. Развитие расстройства опосредуется индивидуальными характеристиками личности, включая адаптационный ресурс, устойчивость к стрессу, со-

циально-биологические параметры и предыдущий опыт совладания с кризисными ситуациями. Однако даже с учетом психологических особенностей человека, ПТСР может развиваться даже при полном отсутствии личной предрасположенности [4, с. 965; 6, с. 38].

В 1962 году Л.В. Мэрфи в ходе исследования детских кризисов вводит термин, обобщающий подходы к борьбе со стрессом: копинговые стратегии. Копинг, копинговые стратегии (англ. coping, coping strategy) представляют собой комплекс адаптивных механизмов, актуализируемых индивидом в процессе преодоления стрессогенных факторов. Данный конструкт интегрирует когнитивные, аффективные (эмоциональная саморегуляция) и поведенческие компоненты, которые используются, чтобы справиться с запросами обыденной жизни. В отечественной психологической парадигме концепт приобретает название «переживание» (Ф.Е. Василюк) [1, с. 1433].

Сальваторе Мадди, считаемый одним из ведущих исследователей в данной области, полагал, что способность человека не просто выдерживать стресс, но и расти благодаря трудностям, зависит от особого внутреннего качества – жизнестойкости. Это не пассивная выносливость, а активный подход к жизни, который помогает превращать проблемы в возможности для развития. В основе жизнестойкости по Мадди лежат три взаимосвязанных установки.

Первая – вовлеченность. Это внутренняя готовность участвовать в собственной жизни, видеть смысл даже в сложных ситуациях. Такие люди не отстраняются от проблем, не впадают в апатию, а воспринимают трудности как часть важного пути.

Вторая – контроль. Речь не о тотальном управлении событиями, а о вере в то, что можно влиять на ситуацию или хотя бы на свое отношение к ней. Такие люди не ждут, пока всё разрешится само, а ищут решения, верят в свои силы и меньше поддаются тревоге.

Третья – принятие вызова. Здесь трудности воспринимаются как неизбежная, но полезная часть жизни. Вместо страха перед переменами такие люди остаются гибкими, пробуют новое и видят в кризисах шанс для роста.

Вместе эти установки создают «щит» против стресса. Чем чаще человек преодолевает сложности, тем сильнее становится его жизнестойкость. Мадди подчеркивал: важно не избегать проблем, а активно с ними работать – тогда даже негативный опыт помогает становиться лучше. Жизнестойкость, по его мнению, – это не статичная черта, а навык, который можно развивать через практику и осознанный выбор в трудных ситуациях [7, с. 2–3].

Модель Р. Лазаруса и С. Фолкман объясняет, как люди справляются со стрессом через призму своего восприятия. Согласно этой теории, стресс возникает не из-за самих событий, а из-за того, как человек их оценивает. Сначала происходит первичная оценка – человек определяет, насколько ситуация угрожает его благополучию. Например, потеря работы может восприниматься как катастрофа или как шанс найти что-то лучшее. Затем следует вторичная оценка – анализ своих возможностей: «Смогу ли я это преодолеть? Какие ресурсы у меня есть?». Именно здесь проявляется жизнестойкость: люди с этим качеством реже видят в проблемах угрозу и больше верят в свои силы.

Жизнестойкость действует на обе стадии оценки. Во-первых, она помогает не преувеличивать опасность, а во-вторых – усиливает уверенность в своих действиях. Благодаря этому человек выбирает активные стратегии: ищет решения, адаптируется, учится новому. Те, у кого жизнестойкость слабее, чаще избегают проблем, подавляют эмоции или смиряются, что редко приводит к успеху.

Важно, что выбор стратегий – не статичен. По мере развития ситуации и накопления опыта человек может пересматривать свои оценки. Например, после первых неудачных попыток решить проблему жизнестойкий человек не впадает в отчаяние, а ищет альтернативные пути. Модель Лазаруса и Фолкман показывает, почему одни люди сдаются под давлением, а другие растут: всё зависит от внутренних установок, которые, как фильтр, преобразуют стресс в уроки или в туники [7, с. 3–4].

Сурменок И.У., систематизируя спектр стресс-факторов, акцентирует необходимость формирования навыков оперативной саморегуляции в условиях повышенной стрессогенности современной среды. Автор обосновывает, что развитие компетенций по самостоятельной коррекции психоэмоциональных реакций на ранних стадиях стрессового воздействия становится критически важным элементом индивидуальной адаптации. Данный тезис отражает потребность в интеграции методов копинг-поведения и психопрофилактики в повседневные практики как механизма противодействия кумулятивному эффекту хронических стрессоров [8, с. 63]. Эделева Е.М. подчеркивает нелинейный характер восстановительных процессов, указывая на необходимость подбора персонализированного подхода, позволяющего каждому субъекту оптимизировать траекторию восстановления [9, с. 732], об этом же говорится и в статье Бадмаевой А.О., Ангинова А.В., Муевой А.В. «Поскольку защитные механизмы являются производными эмоций, то они, по аналогии с эмоциями, классифицируются на базовые (отрицание, вытеснение, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивное образование) и вторичные (к их числу относятся все остальные)» – добавляют они [1, с. 1434], как раскрывая отдельные понятия:

– отрицание – когда человек не хочет замечать неприятную правду, чтобы не тревожиться. Например, чувствует боль, но убеждает себя, что всё в порядке;

– проекция – приписывание другим своих скрытых негативных чувств;



- рационализация – попытка объяснить свои поступки «логичными» отговорками вместо честного признания;
- регрессия – возврат к детскому поведению в стрессе;
- сублимация – перевод негативных порывов в полезное русло;
- интеллектуализация – анализ проблемы «головой», без чувств;
- замещение – срыв злости на безопасном объекте, например, в виде повышения тона на членов семьи после конфликта на работе;
- вытеснение – бессознательное «стирание» болезненных воспоминаний;

Так и описывая их взаимосвязь.

1. Копинг-стратегии как адаптивные способы использования защитных механизмов: сублимация, юмор, альтруизм.

2. Неадаптивные защитные механизмы как неэффективные копинг-стратегии: отрицание, вытеснение, проекция, рационализация.

3. Взаимозаменяемость [1, с. 1435–1438].

Одним из подходов к борьбе со стрессом является практика ведения рефлексивного дневника, показавшая высокую эффективность: у 64% участников исследования метода были отмечены положительные изменения в самоощущении и поведении [3, с. 45].

Проведённый анализ психологических механизмов преодоления стресса и посттравматических стрессовых реакций позволяет сформулировать ряд принципиально значимых выводов. Интеграция ключевых теоретических моделей – концепции жизнестойкости Сальваторе Мадди и когнитивно-оценочного подхода Р. Лазаруса и С. Фолкман – открывает перспективы для разработки комплексных программ стресс-менеджмента. Объединение этих парадигм демонстрирует, что формирование внутренних установок (вовлечённости, контроля, принятия вызовов) способствует трансформации реактивных копинг-стратегий в проактивные, что особенно актуально для групп риска развития ПТСР, таких как сотрудники экстренных служб.

Важным аспектом является двойственная роль защитных механизмов. Как показали исследования, даже неадаптивные формы (отрицание, проекция) могут выполнять временную защитную функцию, предоставляя ресурс для мобилизации в острых стрессовых ситуациях. Однако их доминирование требует своевременного психологического вмешательства, что подчёркивает необходимость дифференцированной диагностики.

#### **Список литературы**

1. Бадмаева А.О. Понятие «копинг-стратегии» и пример защитных механизмов личности / А.О. Бадмаева, А.В. Ангиринов, А.В. Муева // Вестник науки. – 2024. – №12(81). – С. 1432–1440. EDN PBMQGA
2. Психология стресса: механизмы, последствия и методы преодоления / С. Бегжиков, М. Ваисова, А. Шахымова [и др.] // IN SITU. – 2024. – №12. – С. 141–142.
3. Галой Н.Ю. Практика ведения рефлексивного дневника как способ работы со стрессом у студентов / Н.Ю. Галой // Проблемы современного образования. – 2023. – №4. – С. 37–47. DOI 10.31862/2218-8711-2023-4-37-47. EDN ZCETVN
4. Гареева Ю.В. Психологические особенности лиц с посттравматическим стрессовым расстройством / Ю.В. Гареева, О.И. Политика // Вестник науки. – 2024. – №11(80). – С. 965–970. EDN DHNBVE
5. Голева И.В. Теоретический анализ проблемы стресса и взаимосвязь со стрессоустойчивостью / И.В. Голева, Л.В. Тузова // Вестник науки. – 2024. – №3(72). – С. 408–417. EDN BGILBK
6. Лолаева А.С. Влияние детской психологической травмы на взрослую жизнь / А.С. Лолаева, М.З. Худалова // Психолог. – 2024. – №2. – С. 33–48. DOI 10.25136/2409-8701.2024.2.70417. EDN WBKFUJ
7. Радченко А.М. Психологические стратегии совладания: роль жизнестойкости в преодолении трудностей / А.М. Радченко // Концепт. – 2025. – №8. – 10 с.
8. Сурменок И.У. Психология стресса и его профилактика / И.У. Сурменок // Вестник магистратуры. – 2024. – №3-1(150). – С. 58–66. EDN RTX LAF
9. Эделева Е.М. Психология травмы, как переживания влияют на личность / Е.М. Эделева // Вестник науки. – 2024. – №10(79). – С. 727–733. EDN LVVQIB

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация:** статья посвящена проблеме формирования социальной компетентности обучающихся основной школы во внеурочной деятельности. На основе теоретического анализа социальная компетентность представлена как сложное образование, включающее когнитивный, деятельностно-поведенческий и рефлексивно-оценочный компоненты. Внеурочная деятельность рассматривается как оптимальная среда для её формирования. Авторами предложена модель, в которой каждому компоненту компетентности соответствуют конкретные педагогические условия и методы их реализации во внеурочной деятельности. Делается вывод о том, что системная реализация данных условий во внеурочной деятельности способствует целостному развитию социальной компетентности подростков, обеспечивая переход от усвоения знаний к осознанному и ответственному социальному поведению.

**Ключевые слова:** социальная компетентность, внеурочная деятельность, педагогические условия.

Формирование социальной компетентности обучающихся основной школы приобретает особую значимость в контексте современных образовательных стандартов и социальных реалий. Современный подросток живёт в сложном и противоречивом социокультурном пространстве, в котором от его способности к конструктивному взаимодействию, рефлексии и ответственности во многом зависит успешность образовательного и жизненного пути.

Систематизация подходов показывает, что социальная компетентность – это не только знание норм и правил, но и способность эмоционально и поведенчески применять их в конкретных социальных ситуациях. В школьной практике её проявления могут варьироваться от умения вести диалог, разрешать конфликты, работать в группе – до способности сопереживать, регулировать агрессию и осознавать последствия собственных действий.

Формирование таких умений особенно актуально для обучающихся основной школы, так как подростковый возраст связан с интенсивным развитием самосознания, стремлением к самоутверждению и социальной включённости. Отсутствие сформированной социальной компетентности может проявляться в дезадаптивных формах поведения, трудностях общения и негативном отношении к коллективу.

Социальная компетентность личности строится и развивается на основе опыта и деятельности самих обучающихся. Одним из ключевых пространств, способствующих развитию данного феномена у обучающихся основной школы, может выступать внеурочная деятельность. Именно здесь возможно обеспечение подросткам условий свободного взаимодействия, сотрудничества, самовыражения и приобретения социально значимого опыта. Однако существующие модели требуют адаптации под возрастные особенности подростков, условий конкретных образовательных организаций, а также учета новых вызовов, стоящих перед школой в XXI веке.

Анализ трактовки понятия «социальная компетентность» в трудах отечественных педагогов-исследователей, показывает достаточно обширный круг характеристик, которые авторы включают в структуру данного феномена. И.А. Зимняя определяет социальную компетентность как личностное качество, проявляющееся в деятельности и во взаимодействии с другими людьми [5]; как способность личности эффективно действовать в нестандартных, изменяющихся условиях (Асмолов А.Г.) [11]; как многокомпонентное личностное образование (Прихожан А.М.) [10].

Авторы выделяют следующий набор качеств и черт, присущих социальной компетентной личности: гибкость, субъектность, социальная зрелость, рефлексия, эмпатия, ответственность (Асмолов А.Г.) [11]; эмоциональный комфорт, саморегуляция, самооценка, ответственность, адаптация (Прихожан А.М.) [10]; коммуникативность, эмпатия, перцепция, рефлексия, устойчивость социальных навыков, самоконтроль (Петровская Л.А.) [9]; практическое участие в социальной жизни, усвоение норм, ответственность (Мудрик А.В.)

Таким образом, большинство авторов сходятся во мнении, что под социальной компетентностью следует понимать интегративное качество личности, проявляющееся в способности эффективно и конструктивно взаимодействовать с другими людьми, осознавать социальные нормы, выполнять социальные роли и принимать ответственность за своё поведение.

Для подросткового возраста формирование социальной компетентности особенно значимо, поскольку в этот период происходит перестройка отношений со сверстниками, развитие самосознания, формирование собственных ценностей и социально зрелых форм поведения (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин) [4; 12].

Внеурочная деятельность, согласно ФГОС ООО, является обязательным компонентом образовательной программы и направлена на развитие личности, социализацию и формирование универсальных учебных действий. В отличие от урока, внеурочная деятельность допускает вариативность форм взаимодействия, обеспечивает сотрудничество и инициативу, создаёт условия для переживания реальных социальных ролей, позволяет подросткам действовать свободно и самостоятельно. Это делает внеурочную деятельность оптимальной площадкой для формирования социальной компетентности.

Формирование социальной компетентности обучающихся основной школы во внеурочной деятельности основано на представлении о социальной компетентности как сложном интегративном образовании, включающем когнитивный, деятельностно-поведенческий и рефлексивно-оценочный компоненты. Каждый из этих компонентов развивается под воздействием определённых педагогических условий, которые образуют целостную систему и функционируют во взаимосвязи, обеспечивая поступательное развитие социальной компетентности подростков. Наглядно данная система представлена в таблице 1.

Таблица 1

Педагогические условия развития когнитивного, деятельностно-поведенческого и рефлексивно-оценочного компонентов социальной компетентности

Компоненты социальной компетентности	Педагогические условия во внеурочной деятельности	Формы и методы реализации
Когнитивный компонент	Формирование школьного сообщества, основанного на общих ценностях. Насыщение деятельности социально значимым содержанием	Школьные традиции, этические дискуссии, проекты гражданской ответственности, социальное партнёрство
Деятельностно-поведенческий компонент	3. Включение в коллективные формы активности 4. Обеспечение вариативности форм и методов	Проектная деятельность, волонтерство, школьные медиа, творческие и научные объединения. Ролевые/деловые игры, тренинги социальных навыков, анализ кейсов, дискуссии
Рефлексивно-оценочный компонент	5. Создание эмоционально безопасной среды 6. Организация систематической рефлексии	Создание атмосферы доверия и принятия, где поощряется открытость и конструктивная обратная связь. Обсуждение результатов деятельности, анализ групповой работы, ведение дневников, упражнения на самоанализ

Когнитивный компонент социальной компетентности предполагает формирование у подростков целостной системы представлений о социальных нормах, ролях, правилах и ценностях, регулирующих взаимодействие в обществе. Однако специфика этого компонента заключается в том, что он не сводится к простому усвоению теоретических знаний: подростку необходимо понять, как социальные нормы проявляются в реальной жизни, почему они важны и какое значение они имеют для жизни отдельного человека и всего общества, в целом. Именно поэтому внеурочная деятельность создаёт наиболее благоприятные условия для развития когнитивного компонента.

Внеурочная деятельность открывает пространство для естественного проживания социальных норм. Участие в школьных традициях, волонтерских акциях, мероприятиях ученического самоуправления, клубах по интересам и творческих объединениях позволяет подросткам напрямую сталкиваться с разнообразными моделями социального взаимодействия. Здесь нормы не предъявляются извне, как на уроке, а проявляются через реальные действия участников – распределение ролей, формирование ответственности, принятие решений, согласование интересов. В таких ситуациях ученики осознают социальные ценности не как формальные требования, а как элементы совместной деятельности.

В рамках внеурочной деятельности возможно создать диалоговую, гибкую, свободную от жёсткой регламентации среду, где подросток может открыто выражать мнения, задавать вопросы, спорить, обсуждать, проявлять инициативу. Такой формат позволяет глубже осмысливать ценности, сравнивать различные точки зрения и критически оценивать социальные нормы. Дискуссии, обсуждения школьных событий, анализ групповых ситуаций в клубах и проектах создают условия для использования социального знания в интеллектуально насыщенной, но неформальной атмосфере.

Деятельностно-поведенческий компонент отражает практическое освоение социальных навыков и умений в совместной деятельности. Этот компонент реализуется через условия, обеспечивающие активное включение подростков в реальные формы взаимодействия. Внеурочная деятельность по своей природе построена на активных, свободных и инициативных формах взаимодействия, в отличие от регламентированного урока. Если урок задаёт жёсткую структуру действий и ограничивает степень самостоятельности подростков, то внеурочная деятельность создаёт условия для подлинного социального опыта – добровольного, деятельностного, лично значимого для участников.

Коллективные формы внеурочной активности становятся пространством, где социальные навыки формируются не как отработанные учебные умения, а как результат включённости в реальные социальные ситуации. Проектная деятельность, волонтерские практики, школьные медиа, творческие и исследовательские объединения формируют естественные социальные роли, в которых подростку необходимо договариваться, распределять обязанности, координировать действия, принимать решения и нести ответственность перед группой. Здесь социальное поведение не моделируется искусственно – оно возникает как обязательное условие успешного выполнения общей задачи.

Важной характеристикой внеурочной деятельности является её вариативность, обеспечивающая широкий диапазон форм взаимодействия: от ролевых и деловых игр до кейсов, дискуссий, тренингов социальных навыков. Именно эта вариативность создаёт условия для формирования поведенческой гибкости – способности адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам, выбирать конструктивные стратегии взаимодействия, учитывать особенности партнёров по общению. В отличие от урока, где поведенческая активность ограничена рамками учебной задачи, внеурочная деятельность позволяет подростку проявлять инициативу, пробовать разные стратегии поведения и видеть результат собственных решений.

Таким образом, деятельностно-поведенческий компонент социальной компетентности развивается во внеурочной деятельности как динамическая система практических действий, в которой подросток участвует добровольно, активно и содержательно. Это делает внеурочную деятельность ключевым пространством для формирования реальных социальных навыков, необходимых для конструктивного взаимодействия и успешной социализации.

Рефлексивно-оценочный компонент обеспечивает формирование у обучающихся способности анализировать собственный социальный опыт, оценивать результаты взаимодействия и корректировать поведение. Неформальная, психологически комфортная и менее регулируемая среда внеурочной деятельности значительно облегчает создание условий для личностной открытости, самовыражения и осмысленного анализа собственного поведения. В отличие от урока, где межличностное взаимодействие опосредовано учебной задачей и оценочной системой, внеурочная деятельность создаёт пространство доверительного общения, что делает возможным подлинную рефлексию пережитых социальных ситуаций.

Эмоционально безопасная среда, формируемая во внеурочной деятельности, способствует тому, что подростки легче выражают чувства, обсуждают трудности, принимают обратную связь и осмысливают социальные ситуации без страха негативной оценки. Неформальный характер общения – в клубах, проектах, волонтерских инициативах, творческих объединениях – позволяет выстраивать отношения, основанные на партнерстве, принятии и взаимном уважении. Такая среда существенно снижает уровень тревожности и способствует развитию позитивной самооценки, что является основой для рефлексивной регуляции поведения.

Организация условий для рефлексии во внеурочной деятельности приобретает деятельностный характер: анализ школьных событий, обсуждение результатов проектов, разбор ситуаций взаимодействия, ведение дневников наблюдений, групповая и индивидуальная рефлексия после мероприятий создают возможность сопоставлять собственные действия с ожиданиями группы, понимать мотивы поведения, отслеживать эмоции и последствия выбора стратегий взаимодействия. В таких условиях рефлексия не возникает искусственно, а становится естественным элементом совместной деятельности.

Таким образом, рефлексивно-оценочный компонент во внеурочной деятельности формируется как внутренняя способность подростка осмысливать социальный опыт, регулировать поведение и принимать более зрелые решения. Неформальная атмосфера, высокая степень личностного участия и сниженная оценочная нагрузка позволяют учитывать эмоциональные, мотивационные и когнитивные аспекты поведения подростков, обеспечивая целостное развитие социальной компетентности.

В совокупности представленные педагогические условия образуют целостную и функционально выверенную систему, обеспечивающую развитие социальной компетентности обучающихся в соответствии со структурой её компонентов. Когнитивные условия формируют необходимую нормативно-ценностную и смысловую основу, деятельностно-поведенческие обеспечивают практическое освоение социальных действий и моделей взаимодействия, а рефлексивно-оценочные создают механизмы осмысления опыта и внутренней саморегуляции поведения. Их интеграция позволяет выстроить непрерывный процесс формирования социальной компетентности, в котором знания, действия и рефлексия образуют единую линию развития. Именно системность условий и их согласованность с компонентами социальной компетентности делает возможным достижение устойчивых результатов и формирование у подростков осознанного, ответственного и конструктивного социального поведения.

#### *Список литературы*

1. Алибекова З.Н. Сущность понятия социальная компетентность / З.Н. Алибекова, З.М. Умалатова, А.А. Насухова // Управление инновационными процессами в начальном общем образовании: сборник региональной магистерской научно-практической конференции (Махачкала, 1–30 ноября 2022 года). – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2022. – С. 26–30. EDN BNERN5

2. Анисимова Т.С. Педагогические условия формирования социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности / Т.С. Анисимова, Е.А. Фастовец // Молодой исследователь: вопросы науки и практики: сборник трудов III Региональной научно-практической конференции (Славянск-на-Кубани, 7 февраля 2020 года). – Вып. 3. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2020. – С. 181–187. – EDN CHDSOC.

3. Басова В.М. Условия формирования социальной компетентности у детей / В.М. Басова // Технологии социальной работы с молодежью: материалы II межрегиональной научно-практической интернет-конференции с международным участием (Кострома, 20–25 октября 2019 года) / научн. ред. Н.Ф. Басов, сост. О.Н. Веричева. – Кострома: Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, 2019.
4. Божович Л.И. Нравственное формирование личности школьника в коллективе / Л.И. Божович, Т.Е. Конникова. – М., 2000. – 312 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – №2. – С. 7–14 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya/> (дата обращения: 22.10.2025).
6. Кочеткова И.С. Особенности подросткового возраста в аспекте социализации / И.С. Кочеткова // Вестник практической психологии образования. – 2020. – №5. – С. 19–23.
7. Летягина С.К. Социально-психологические факторы социальной компетентности старших школьников / С.К. Летягина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN520.pdf> (дата обращения: 22.11.2025). EDN YORUFT
8. Марасанов И.А. Социальная компетентность личности: понятие и структура / И.А. Марасанов, С.Е. Рототаева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – №4 (95). – С. 95–97.
9. Петровская Л.А. Общение-компетентность-тренинг: избранные труды / Л.А. Петровская; ред.-сост. О.В. Соловьева. – М.: Смысл, 2007. – 686 с. – ISBN 978-5-89357-245-2.
10. Прихожан А.М. Эмоциональное благополучие подростков: к вопросу диагностики и развития / А.М. Прихожан // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18. №2. – С. 44–53.
11. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Б.А. Жиганов [и др.]. – М.: Смысл, 2006. – 321 с. EDN QVKZMP
12. Эльконин Б.Д. Стрение действия и периодизация Д.Б. Эльконина / Б.Д. Эльконин // Деятельностный подход в образовании: коллективная монография. – Кн. 3. – М.: Некоммерческое партнерство содействия научной и творческой интеллигенции в интеграции мировой культуры «Авторский Клуб», 2020. – С. 104–117. – EDN RCYLKB.

*Ничипорко Наталья Николаевна*

аспирант

УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»

учитель

ГУО «Средняя школа №16 г. Мозырь»  
г. Мозырь, Республика Беларусь

## ЭТНОВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация:** в статье обосновывается целесообразность интеграции этновалеологического подхода во внеурочную физкультурно-оздоровительную деятельность. Актуальность исследования обусловлена, во-первых, его потенциалом в формировании целостного здоровья учащихся, объединяющего физический и духовный компоненты, а во-вторых, возможностью дополнить учебный материал по физической культуре в учреждениях среднего образования.

**Ключевые слова:** валеологическое воспитание, здоровый образ жизни, компоненты здоровья, народные традиции, обучающиеся, этнопедагогика.

Деятельность учителя физической культуры и здоровья направлена на формирование физической культуры личности и оздоровление учащихся средствами физической культуры [8], что составляет основу валеологического воспитания.

Валеологическое воспитание – процесс формирования у обучающихся представлений о здоровье и здоровом образе жизни (далее – ЗОЖ), как о ключевой жизненной ценности и неотъемлемой части общей культуры. В процессе деятельности у человека развивается эмоциональное и вместе с тем осознанное отношение к здоровью, основанное на положительных интересах и потребностях, стремление к совершенствованию собственного здоровья и к бережному отношению к здоровью окружающих людей, к развитию своего творчества и духовного мира, к осознанному восприятию и отношению к социуму [7].

В ходе реализации различных форм физического воспитания, педагог осуществляет процесс валеологического воспитания путем формирования ценностных установок на здоровье и ЗОЖ. Опираясь в процессе своей деятельности на этнокультурные традиции, народные игры, родной язык, местные культурные нормы, направленные на улучшения физического и психологического состояния обучающихся, учитель использует средства этновалеологии. Это дает возможность приобщать школьников к ЗОЖ через призму культурных и этнических особенностей белорусского народа.

Целью исследования является определение системы этновалеологических средств и обоснование путей их применения в физкультурно-оздоровительной внеурочной деятельности.

В работе использовались следующие методы исследования: теоретический анализ, метод обобщения и систематизации научно-методической литературы, анкетирование. Исследование опирается на анализ как отечественных, так и зарубежных источников по проблеме этновалеологического воспитания. Как отмечают современные методологи: «практическое преобразование какого-либо объекта не может не опираться на поиск оптимальных путей его осуществления, что значительно облегчается, если использует уже выявленные и обоснованные подходы, методы и средства организации подобной деятельности» [1].

*Результаты исследования и их обсуждение.*

Этническое направление в физической культуре представляет собой обряды, традиции и обычаи, основанные на физических упражнениях: беге, прыжках, метаниях, единоборствах и других видах. Его значение сохраняет актуальность и в современной системе воспитания. Правильно организованные мероприятия этнической направленности, представляя собой эффективный инструмент популяризации ЗОЖ, направлены на привлечение большего количества обучающихся к регулярным занятиям физическими упражнениями [6]. Об этом свидетельствуют результаты исследований, приведенные в ряде работ. В работе М.И. Борохина указывается на положительное сочетание народных игр с общепринятыми физическими занятиями [5]. Исследование, проведенное М.М. Колокольцевым базирующееся на анализе показателей значений физического развития школьников, указывает на то, что включение элементов бурятских национальных видов спорта в программу школьных уроков физической культуры является фактором значительного улучшения физического здоровья учащихся [4]. Развитие этнического направления в физическом воспитании в Республике Беларусь, по данным исследований Е.М. Нахаевой, позволит не только сохранить и развивать культурные ценности, но и формировать национальную культуру и гражданскую позицию у молодого поколения, а также обогатит физическое воспитание [6].

Результаты проведенного анкетирования учителей физической культуры и здоровья г. Мозыря (n=64) указывают на то, что этновалеологический арсенал средств физического воспитания используется не в достаточном объеме. Учителя физической культуры и здоровья (87,6%) называют средства этновалеологического воспитания, однако большая часть респондентов (53,6%) используют лишь народные подвижные игры в процессе физического воспитания учащихся младших классов. 47% респондентов указывают на целесообразность использования средств этновалеологического воспитания с целью сохранения и укрепления физического здоровья, без учета других компонентов здоровья, в частности, духовного. В исследованиях, проведенных П.П. Егоровой [3], предлагается рассматривать здоровье как целостную систему, состоящую из четырех компонентов: духовного, физического, психического и социального. Автор подчеркивает, что, в частности, в этнопедагогике якутов формирование ЗОЖ связано с концепцией олицетворения внутренней энергии.

В ходе исследования, проведенного на базе ГУО «Средняя школа №16 г. Мозыря» за период январь – май 2025 года, в план мероприятий внеурочной физкультурно-оздоровительной деятельности были включены тематические праздники, направленные на интеграцию традиционных народных практик воспитания. Например, на мероприятии «Счастлив тот, кто счастлив у себя дома», приуроченного к Неделе родительской любви, был приглашен отец Александр – Благодичинный Мозырского Благодичиннического округа. Он рассказал родителям и обучающимся поучительную историю, связанную с традицией празднования Дня матери 14 октября в день Покрова Божией Матери. Таким образом, в ходе праздника использовалась традиция, складывавшаяся столетиями в Беларуси, основанная на верности христианским идеалам. Также в ходе мероприятия двигательная активность сочеталась со знанием родного языка. В конкурсе «Семейные ценности» каждый участник должен был подбежать к семейному дереву, расположенному на мольберте, записать на родном языке одну из семейных ценностей (павага, каханне, павага, клопат, падтрымка і іншыя). В конкурсе «Пословицы о семье» необходимо было найти русской поговорки аналог поговорки на белорусском языке, например, «С милым рай і в шалаше» – «З каханым рай і ў будане», «Без матки пчёлкі – пропащие детки» – «Без маткі і сонца не грэе», «Каждый в своём доме хозяин» – «Кожны кулік на сваём балочце вялік» и др. (рисунок 1).



Рис. 1. Физкультурно-оздоровительное мероприятие «Счастлив тот, кто счастлив у себя дома»

Проведение подобных мероприятий, приуроченных к Неделе родительской любви, подчеркивает роль семьи как фундамента общества на государственном уровне и отражают курс страны на защиту традиционных семейных ценностей. Формирование духовно-нравственных ценностей в ходе спортивного праздника направлено на сохранение ценностей, характерных для белорусов, важность и значимость которых подчеркивают слова президента. Как отметил Президент А.Г. Лукашенко, «А истина проста: в основе любой человеческой деятельности лежат духовность и нравственность (как я часто говорю, справедливость) – живительный эликсир для культуры, прочной связи поколений и традиций. Они – основа единства нации, которая знает свою историю, чтит наследие предков и заботится о будущем» [5].

Приобщение обучающихся к духовным ценностям, передаваемым из поколения в поколение различными социальными группами, составляет традиции, которые ассоциируются с этническим наследием [9]. Физкультурно-оздоровительные мероприятия, интегрированные с народными традициями и включающие общение с носителями культурных ценностей, выполняют важную обучающую и воспитательную функцию, что позволяет развивать как физический, так и духовный компоненты здоровья.

Таким образом, можно отметить, что использование этновалеологических средств физического воспитания во внеурочной физкультурно-оздоровительной деятельности способствует воспитанию и поддержанию ценностей, характерных для белорусского общества, а также содействует расширению арсенала педагогических средств, используемых во внеурочной физкультурно-оздоровительной деятельности, делая ее более содержательной.

#### Список литературы

1. Болбас В.С. Метадология навуковай і практычнай педагагічнай дзейнасці / В.С. Болбас, Г.У. Болбас // Адукацыя і выхаванне. – 2021. – №3. – С. 3–10. EDN MGDJFW
2. Борохин М.И. Эффективность применения народных видов физических упражнений и национальных видов спорта коренных народов Саха (Якутия) в физическом воспитании студентов Якутского государственного университета им. М.К. Аммосова / М.И. Борохин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №31(69). – С. 351–354. EDN JZBIUV
3. Егорова П.П. Этновалеологическое моделирование процесса формирования знаний у младших школьников о здоровом образе жизни / П.П. Егорова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – №53 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnovaleopedagogicheskoe-modelirovanie-protsesssa-formirovaniya-znaniy-u-mladshih-shkolnikov-o-zdorovom-obraze-zhizni> (дата обращения: 09.10.2025). EDN MVQBOP
4. Колокольцев М.М. Этнопедагогический компонент физического воспитания школьников / М.М. Колокольцев // Образование и наука. – 2017. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnopedagogicheskii-komponent-fizicheskogo-vospitaniya-shkolnikov> (дата обращения: 07.10.2025). DOI 10.17853/1994-5639-2017-3-156-170. EDN YIPVVP
5. Лукашенко: духовность и нравственность – фундамент сильного, независимого государства // БЕЛТА [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://belta.by/president/view/lukashenko-duhovnost-i-nravstvennost-fundament-silnogo-nezavisimogo-gosudarstva-687463-2025/> (дата обращения: 01.10.2025).
6. Нахаева Е.М. Этническое направление в физическом воспитании / Е.М. Нахаева // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XVIII(65) Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов (Витебск, 13–14 марта 2013 г.). – Витебск, 2013. – С. 535–536. EDN YOPGNV
7. Педагогическая валеология: учеб. пособие / авт.-сост. А.И. Кагарманова. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. – 268 с.
8. Учебная программа по учебному предмету «Физическая культура и здоровье» для V–IX классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, с русским языком обучения и воспитания: утв. Постановление Министерства образования Республики Беларусь 01.08.2025 №137.
9. Филимонова Н.В. Использование этнопедагогики во внеурочной деятельности школьников / Н.В. Филимонова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://s-ba.ru/conf-posts-2021-11/tpost/6imt10d6a1-ispolzovanie-etnopedagogiki-vo-vneurochnyysclid=nhqmw1bjjy199757247> (дата обращения: 04.10.2025).

*Пивцаева Анна Александровна*  
магистрант

*Научный руководитель*

*Сажина Наталья Михайловна*

д-р пед. наук, профессор,  
заместитель декана, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ДЕТЕЙ: ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КАРЬЕРНОГО ТРЕКА С ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема важности ранней профориентации детей как ключевого фактора их успешного развития и подготовки к будущей профессиональной деятельности. Анализируются актуальные проблемы, связанные с недостатком информации, отсутствием системного подхода и стереотипами в отношении выбора профессии.*

***Ключевые слова:** ранняя профориентация, карьерный трек, дети, дошкольный возраст, индивидуальные способности, психологическое благополучие, развивающая среда, индивидуальный подход, поддержка родителей.*

Профориентация детей и построение карьерного трека – это важные аспекты, которые начинают формироваться с раннего возраста. Профориентация традиционно начинается в 5–9 классах общеобразовательных школ [8] и ассоциируется с выбором профессии в старшем школьном возрасте, однако современные исследования показывают, что начинать работу над карьерным треком следует гораздо раньше, уже в дошкольном возрасте. Это связано с тем, что каждый ребенок обладает уникальными врожденными способностями, которые необходимо выявлять и развивать на протяжении всего детства.

Актуальность темы ранней профориентации детей и построения карьерного трека с дошкольного возраста обусловлена несколькими факторами. Во-первых, в современном мире рынок труда стремительно меняется, и многие профессии, популярные сегодня, могут исчезнуть в будущем. Поэтому важно с раннего возраста развивать у детей гибкие навыки и способности, которые помогут им адаптироваться к новым условиям. Изменение рынка труда в современном мире происходит под влиянием множества факторов. Эти факторы приводят к тому, что многие профессии, которые были востребованы в прошлом, становятся менее актуальными, а новые профессии, связанные с цифровыми технологиями и инновациями, приобретают все большее значение. Одним из ключевых факторов изменения рынка труда является технологический прогресс. Автоматизация и искусственный интеллект заменяют многие рутинные задачи, выполняемые людьми. Это приводит к сокращению спроса на профессии, связанные с выполнением повторяющихся операций, таких как работа на конвейере или обработка данных. В то же время растет спрос на специалистов в области информационных технологий, программирования и анализа данных. Глобализация также оказывает значительное влияние на рынок труда. Компании все чаще работают на международных рынках, что требует от сотрудников владения иностранными языками, межкультурной компетентности и навыков работы в мультикультурных командах. Это создает новые возможности для тех, кто обладает такими навыками, но также увеличивает конкуренцию на рынке труда. Демографические изменения, такие как старение населения и снижение рождаемости, также влияют на рынок труда. В некоторых странах наблюдается дефицит рабочей силы, что приводит к увеличению спроса на квалифицированных специалистов. В то же время, в других странах, наоборот, наблюдается избыток рабочей силы, что создает проблемы с трудоустройством. В условиях быстро меняющегося рынка труда особенно важными становятся гибкие навыки, такие как критическое мышление, креативность, умение работать в команде и адаптироваться к новым условиям. Эти навыки помогают людям успешно справляться с изменениями и находить новые возможности для профессионального роста. Таким образом, изменение рынка труда требует от нас пересмотра подходов к образованию и профессиональной подготовке. Важно с раннего возраста развивать у детей гибкие навыки и способности, которые помогут им адаптироваться к новым условиям и успешно конкурировать на рынке труда будущего.

Современные образовательные программы все больше ориентируются на индивидуальные потребности и способности каждого ребенка и позволяют создавать новые подходы к детскому восприятию. Ранняя профориентация позволяет более точно определить эти потребности и создать оптимальные условия для их развития. Индивидуализация образования – это подход, который ставит в центр образовательного процесса уникальные потребности, интересы и способности каждого ребенка. В последние годы этот подход приобретает все большую популярность, поскольку традиционные методы обучения, ориентированные на усредненные стандарты, часто не могут удовлетворить потребности всех учеников. Ранняя профориентация играет ключевую роль в реализации этого подхода.



да, позволяя более точно определить индивидуальные способности ребенка и создать оптимальные условия для их развития. Каждый ребенок обладает уникальными способностями, интересами и темпами развития. Некоторые дети могут проявлять склонность к точным наукам, другие – к творчеству или гуманитарным дисциплинам. Индивидуализация образования позволяет учитывать эти различия и создавать условия, в которых каждый ребенок может раскрыть свой потенциал. Важно подчеркнуть, что речь не идет о навязывании детям конкретных профессиональных направлений. Главная задача – помочь ребенку самостоятельно осознать свои интересы, определить, какая профессия ему действительно нравится, и сделать осознанный выбор, учитывая свои склонности, возможности и потребности [3].

Ранняя профориентация – это процесс, который начинается с дошкольного возраста и продолжается на протяжении всего детства. Педагоги и родители наблюдают за поведением ребенка, его предпочтениями и успехами в различных видах деятельности. Это помогает определить, к чему ребенок проявляет наибольший интерес и в каких областях у него есть потенциал. Создание развивающей среды и обеспечение детей доступом к различным видам деятельности, таким как игры, творчество, спорт и наука, позволяет им экспериментировать и находить свои сильные стороны. На основе выявленных интересов и способностей разрабатываются индивидуальные планы развития, которые включают рекомендации по выбору учебных программ, внеклассных занятий и дополнительных курсов. Родители играют важную роль в процессе ранней профориентации. Они могут помочь ребенку развивать его интересы и способности, создавая дома благоприятную атмосферу для обучения и творчества.

Индивидуализация образования и ранняя профориентация имеют ряд преимуществ. Когда дети занимаются тем, что им интересно, они проявляют большую мотивацию к обучению и достигают лучших результатов. Индивидуальный подход позволяет развивать уникальные таланты каждого ребенка, что способствует его успешному развитию и самореализации. Ранняя профориентация помогает детям лучше понять свои интересы и способности, что облегчает выбор профессии в будущем и повышает шансы на успешную карьеру. Индивидуализация образования и ранняя профориентация – это важные инструменты, которые помогают детям раскрыть свой потенциал и подготовиться к успешной жизни в современном мире. Они позволяют учитывать уникальные потребности и способности каждого ребенка, создавая оптимальные условия для его развития и самореализации.

Ранняя профориентация помогает способствует психологическому благополучию и уверенности в себе. Психологическое благополучие ребенка играет ключевую роль в его развитии и успешности. Ранняя профориентация, направленная на выявление и развитие уникальных способностей и интересов, оказывает значительное влияние на формирование позитивного самоощущения и уверенности в себе. Рассмотрим подробнее, как это происходит.

Когда ребенок с раннего возраста получает возможность исследовать различные виды деятельности и выявлять свои интересы, он начинает лучше понимать себя. Это понимание включает осознание своих сильных сторон, предпочтений и склонностей. Например, ребенок, который проявляет интерес к рисованию, может развивать свои художественные способности, что способствует формированию позитивного отношения к себе и своим достижениям. Успешное выполнение задач, связанных с интересами ребенка, укрепляет его уверенность в своих силах. Когда ребенок видит, что у него получается что-то делать хорошо, он начинает верить в свои возможности и становится более открытым к новым вызовам. Это особенно важно в раннем возрасте, когда формируется базовое представление о себе и своих способностях. Ранняя профориентация помогает детям развивать позитивную самооценку. Когда ребенок занимается тем, что ему интересно, он испытывает положительные эмоции и удовлетворение от процесса. В результате ребенок становится более уверенным в своих силах и способностях. Понимание своих интересов и способностей также помогает детям лучше адаптироваться в социальной среде. Они могут находить друзей с похожими интересами, что способствует развитию социальных навыков и укреплению социальных связей. Это, в свою очередь, положительно влияет на их психологическое благополучие и эмоциональное здоровье.

Раннюю профориентацию необходимо рассматривать как важное условие успешной социализации дошкольников. С этим мнением согласны многие исследователи, такие как Е.А. Алябьева, М.В. Антонова, И.В. Гришняяева,

В.П. Кондрашов, Г.Н. Кузнецова [1; 6]. Например, Е.А. Алябьева, автор методических пособий по ознакомлению детей 5–8 лет с профессиями взрослых [2], подчеркивает, что наличие у детей сформированной системы знаний о профессиях позволяет им глубже понять мир взрослых, изучить его традиции и правила, а также усвоить принятые в нем нормы взаимоотношений. Это, безусловно, способствует позитивной социализации.

Таким образом, ранняя профориентация играет важную роль в формировании психологического благополучия и успешной социализации детей. Она помогает им лучше понять свои интересы и способности, развивает уверенность в себе и способствует формированию позитивной самооценки. Все это создает основу для успешного развития и самореализации в будущем.

Несмотря на важность ранней профориентации, существует ряд проблем, которые необходимо решать. Во-первых, многие родители и педагоги не обладают достаточными знаниями о методах и

инструментах ранней профориентации. Проблема недостатка информации о методах и инструментах ранней профориентации является одной из ключевых в контексте развития детей и их подготовки к будущей профессиональной деятельности. Несмотря на растущую актуальность темы, многие родители и педагоги сталкиваются с трудностями в получении необходимых знаний и навыков для эффективного проведения профориентации. Рассмотрим подробнее, почему это происходит и какие меры могут быть предприняты для решения этой проблемы.

1. В большинстве образовательных учреждений отсутствует системный подход к профориентации детей дошкольного и младшего школьного возраста. Это приводит к тому, что педагоги не получают должной подготовки и не знают, как эффективно работать с детьми в этом направлении.

2. На рынке образовательных услуг представлено ограниченное количество программ, направленных на обучение педагогов и родителей методам ранней профориентации. Это создает барьеры для получения необходимых знаний и навыков.

3. В обществе существуют стереотипы о том, что профориентация – это задача старшего школьного возраста. Это ограничивает возможности для раннего развития детей и препятствует распространению информации о важности профориентации с раннего возраста.

4. Многие родители и педагоги не осознают важность ранней профориентации и не знают, какие методы и инструменты могут быть использованы для ее проведения. Это приводит к тому, что дети не получают должной поддержки в развитии своих способностей и интересов.

Недостаток информации о методах и инструментах ранней профориентации имеет ряд негативных последствий. Дети, которые не получают должной поддержки в развитии своих способностей, могут не раскрыть свой потенциал и не найти свое место в жизни. Отсутствие ранней профориентации может привести к тому, что дети будут выбирать профессии, которые не соответствуют их интересам и способностям, что может негативно сказаться на их карьере и личной жизни. Дети, которые не понимают своих интересов и способностей, могут испытывать стресс и неуверенность в себе, что негативно влияет на их психологическое благополучие.

Для решения проблемы недостатка информации о методах и инструментах ранней профориентации нужно создавать и внедрять специальные программы для педагогов и родителей, которые будут обучать их методам и инструментам ранней профориентации. Очень важна организация семинаров и тренингов для педагогов и родителей, на которых они смогут получить практические навыки и знания в области ранней профориентации. Использование различных каналов коммуникации, таких как социальные сети, блоги и СМИ, так же нужны для распространения информации о важности ранней профориентации и методах ее проведения. Необходимо создавать информационные ресурсы, разрабатывать и распространять информационные материалы, таких как книги, брошюры и онлайн-ресурсы, которые будут доступны для педагогов и родителей.

Проблема недостатка информации о методах и инструментах ранней профориентации является серьезной и требует комплексного подхода к ее решению. Важно, чтобы педагоги и родители имели доступ к необходимой информации и обучающим программам, чтобы они могли эффективно поддерживать развитие детей и помогать им раскрывать свой потенциал.

Во-вторых, в большинстве образовательных учреждений отсутствует системный подход к профориентации детей дошкольного и младшего школьного возраста. Это является одной из ключевых проблем, препятствующих эффективному развитию детей и их подготовке к будущей профессиональной деятельности. Несмотря на растущую актуальность темы, многие образовательные учреждения не имеют четкой стратегии и структуры для реализации профориентационных программ, а также достаточных ресурсов для разработки и внедрения системных программ профориентации. Это может включать нехватку финансирования, отсутствие квалифицированных специалистов и ограниченные возможности для проведения мероприятий. В регионах отсутствуют четкие стандарты и требования к профориентации детей дошкольного и младшего школьного возраста. Это приводит к тому, что образовательные учреждения не знают, какие программы и методы следует использовать. Нужно отметить, что профориентация детей дошкольного и младшего школьного возраста часто не является приоритетом для образовательных учреждений. Основное внимание уделяется академическим дисциплинам и подготовке к экзаменам, что оставляет мало времени и ресурсов для профориентации. Разработка и внедрение системных программ профориентации требует значительных усилий и координации между различными участниками образовательного процесса, включая педагогов, родителей и специалистов по профориентации. Это может быть сложной задачей для образовательных учреждений, особенно в условиях ограниченных ресурсов. Для решения проблемы отсутствия системного подхода к профориентации детей дошкольного и младшего школьного возраста важно создать и внедрить четкие стандарты и требования к профориентации детей дошкольного и младшего школьного возраста. Это поможет образовательным учреждениям понять, какие программы и методы следует использовать.

Необходимо повысить приоритет профориентации детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовательной системе. Это может включать добавление профориентации в учебные программы и выделение времени для проведения мероприятий. Важно формировать сотрудничество и создавать механизмы координации и между различными участниками образовательного процесса,

включая педагогов, родителей и специалистов по профориентации. Это поможет обеспечить эффективное внедрение системных программ профориентации. Отсутствие системного подхода к профориентации детей дошкольного и младшего школьного возраста является серьезной проблемой, которая требует комплексного подхода к ее решению.

В-третьих, в обществе существуют стереотипы о том, что выбор профессии – это задача старшего школьного возраста, что может ограничивать возможности детей. Стереотипы и предвзятости в обществе играют значительную роль в восприятии профориентации и карьерного трека детей. Одним из наиболее распространенных стереотипов является убеждение, что выбор профессии – это задача, которая должна решаться только в старшем школьном возрасте. Этот стереотип может ограничивать возможности детей и препятствовать их полноценному развитию. Такие представления часто основаны на опыте предыдущих поколений, когда рынок труда был более стабильным, и профессии выбирались на всю жизнь. Многие люди не обладают достаточной информацией о важности ранней профориентации и ее влиянии на развитие детей. Это приводит к тому, что они не видят необходимости в профориентации в раннем возрасте. Родители и педагоги могут бояться, что ранняя профориентация может привести к тому, что дети сделают неправильный выбор и будут ограничены в своих возможностях в будущем. Это создает барьеры для внедрения профориентационных программ в раннем возрасте. В некоторых культурах существует убеждение, что дети должны следовать традициям и ожиданиям семьи, а не выбирать профессию самостоятельно. Это может ограничивать их возможности для самореализации и выбора профессии, которая соответствует их интересам и способностям.

Стереотипы в отношении выбора профессии являются серьезной проблемой, которая требует комплексного подхода к ее решению. Важно, чтобы родители, педагоги и общество в целом осознали важность ранней профориентации и создали условия для развития детей и их подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Вопрос ранней профориентации детей – это важный аспект, который требует внимания со стороны родителей, педагогов и общества в целом. Ранняя профориентация не только помогает детям лучше понять свои интересы и способности, но и способствует их успешному развитию и адаптации к изменяющимся условиям рынка труда. Важно создавать условия для выявления и развития уникальных способностей каждого ребенка, начиная с дошкольного возраста.

#### *Список литературы*

1. Антонова М.В. Ранняя профориентация как элемент социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста / М.В. Антонова, И.В. Гришняяева // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – №2. – С. 93–96 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://topotechnologies.ru/ru/article/view?id=36591> (дата обращения: 07.10.2025). EDN YHHZPB
2. Алябьева Е.А. Ребенок в мире взрослых. Рассказы о профессиях / Е.А. Алябьева. – М.: ТЦ «Сфера», 2016. – 176 с.
3. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Детство» / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева [и др.]. – СПб.: Детство-Пресс, 2019. – 352 с.
4. Евдокимова В.М. Проблема развития профессиональной ориентации детей старшего дошкольного возраста / В.М. Евдокимова // Наука и образование: Новое время. – 2017. – №3. – С. 744–747. EDN YZICKP
5. Кузнецова Г.Н. Ранняя профориентация в дошкольном образовании: сущностные характеристики / Г.Н. Кузнецова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №2. – С. 42 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28683> (дата обращения: 07.10.2025). EDN OEQXBY
6. Михайлова Н.Л. Сущность и типология культурных практик ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста / Н.Л. Михайлова, Е.Н. Швейд // Современные технологии: тенденции и перспективы развития: сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. (Петрозаводск, 18 ноября 2021 г.). – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2021. – С. 55–62. EDN TWRRJM
7. Нуриева А.Р. Ранняя профориентационная работа с детьми в дошкольных образовательных организациях / А.Р. Нуриева, Р.Ф. Миннуллина, А.И. Черняховская // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-3. – С. 123–126. EDN GPEZQQ
8. Повзун В.Д. Актуальность сетевого взаимодействия «школа - университет» для развития муниципальной системы образования города Сургута / В.Д. Повзун, Е.В. Бодрова // Наука и инновации XXI века: сб. ст. по материалам VII Всерос. конф. молодых ученых (Сургут, 30 октября 2020 г.). – Сургут: Издательский центр СурГУ, 2021. – С. 88–90. EDN SUZMDY

*Пинчукова Наталия Михайловна*  
магистрант

*Научный руководитель*  
*Косыгина Елена Александровна*  
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический  
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»  
г. Липецк, Липецкая область

## ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в статье рассматривается актуальная проблема развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста посредством использования логопедических сказок. Обоснована значимость данного метода в контексте требований ФГОС дошкольного образования. Анализируется генезис логопедической сказки как логопедического приема. Представлен краткий обзор развития связной речи детей дошкольного возраста в онтогенезе. Раскрываются возможности логопедических сказок в качестве эффективного инструмента развития связной речи у старших дошкольников.*

***Ключевые слова:** логопедическая сказка, связная речь, дошкольный возраст, ФГОС, развитие речи, логопедия, дети старшего дошкольного возраста.*

Актуальность исследования обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), который делает акцент на развитии речи как одной из ключевых образовательных областей. ФГОС ДО определяет, что к концу дошкольного возраста ребенок должен обладать развитой связной речью, уметь пересказывать, составлять рассказы, задавать вопросы [5]. Но реальность такова, что у значительной части детей старшего дошкольного возраста наблюдаются недостатки в развитии связной речи. Статистические данные свидетельствуют о неуклонном росте числа дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) и другими речевыми нарушениями, что затрудняет их социализацию, адаптацию к школьному обучению. Согласно данным исследований, от 30% до 50% детей, поступающих в первый класс, испытывают трудности в освоении школьной программы из-за недостаточного уровня развития речи [2, с. 12]. Данные факты подчеркивают необходимость поиска, внедрения эффективных методов и приемов, направленных на развитие связной речи детей дошкольного возраста, одним из которых является использование логопедических сказок.

Понятие логопедической сказки определяется как специально разработанное литературное произведение, которое содержит в себе элементы, направленные на коррекцию и развитие различных сторон речи. Она представляет собой синтез художественной литературы и логопедических упражнений, что делает процесс обучения более интересным, увлекательным для детей [4, с. 36].

Т.А. Щорыгина подчеркивает, что логопедические отличаются от обычных сказок наличием определенных лингвистических конструкций, звуковых повторов, упражнений на артикуляцию, грамматических заданий и других элементов, способствующих развитию фонематического слуха, правильного произношения, расширению словарного запаса, формированию грамматически правильной речи [8, с. 12].

Логопедическая сказка, как особый логопедический прием, возникла на стыке логопедии, педагогики и психологии. Использование произведений такого жанра в коррекционной работе с детьми имеет давние корни, но целенаправленное создание и применение их именно в логопедических целях стало активно развиваться в последние десятилетия.

В основе данного подхода лежит понимание того, что сказка является эффективным инструментом воздействия на эмоциональную сферу ребенка, мотивирует его к активной деятельности, способствует лучшему усвоению учебного материала. Первоначально такие сказки использовались преимущественно для коррекции звукопроизношения, но со временем сфера их применения расширилась, они стали использоваться для развития всех аспектов речи, в том числе и связной речи.

Т.Б. Филичева указывает, что развитие связной речи у детей дошкольного возраста представляет собой сложный процесс, который протекает в несколько этапов. В онтогенезе формирование связной речи начинается с простых форм (однословные предложения и фразы), постепенно переходит к более сложным конструкциям, включающим развернутые предложения, пересказы, самостоятельные рассказы [6, с. 45].

В возрасте 3–4 лет у детей активно формируется фразовая речь, они начинают использовать простые предложения, состоящие из 2–3 слов, постепенно осваивают грамматические конструкции. В 5–6 лет речь становится более развернутой, грамматически правильной, дошкольники начинают использовать сложные предложения, описывать предметы, события, пересказывать короткие рассказы. К старшему дошкольному возрасту дети уже обладают достаточно развитой связной речью,

умеют строить логически последовательные рассказы, описывать предметы, явления, рассуждать, задавать вопросы. Но у многих к этому периоду наблюдаются недостатки в развитии связной речи, что требует проведения целенаправленной коррекционной работы [3, с. 56].

По мнению Н.С. Жуковой, логопедическая сказка имеет широкий спектр возможностей как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста. Она позволяет комплексно воздействовать на все компоненты речевой системы, включая фонетику, лексику, грамматику, связную речь [2, с. 126].

С точки зрения Л.С. Волковой, использование логопедических сказок способствует развитию фонематического слуха, правильного произношения звуков, расширению словарного запаса, формированию грамматически правильной речи и развитию навыков связного высказывания [1, с. 268].

Сказки, насыщенные образными выражениями, метафорами и эпитетами, обогащают речь детей, делают ее более выразительной, красочной. Логопедические сказки позволяют моделировать различные речевые ситуации, в которых дети учатся общаться, выражать свои мысли и чувства, аргументировать свою точку зрения, пересказывать и составлять рассказы.

Структура сказки, как правило, включает в себя завязку, развитие сюжета, кульминацию и развязку, что помогает детям усваивать логическую структуру повествования и учиться строить связные рассказы. В процессе работы с таким произведением дети не только улучшают свои речевые навыки, но и развивают познавательные процессы (внимание, память, мышление, воображение), что также положительно сказывается на развитии связной речи [7, с. 254]. Кроме того, такого рода логопедические средства способствуют формированию у детей интереса к чтению и литературе, что является важным условием для успешного обучения в школе.

Сказка является эффективным средством развития умения строить разные типы высказываний – описание, повествование, рассуждение, поскольку структура сказки позволяет включать в неё элементы каждого из этих типов. При этом она позволяет решать не только речевые задачи, но и задачи развития личности ребёнка, формирования его ценностных ориентаций и нравственных качеств [4, с. 21].

Т.А. Шорыгина считает, что при использовании сказочных персонажей, можно моделировать различные жизненные ситуации, помогать детям находить правильные решения, формировать у них навыки общения и взаимодействия с окружающими. Логопедические сказки могут быть использованы как в индивидуальной, так и в групповой работе с детьми, что позволяет учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка. При этом, важно, чтобы работа с логопедической сказкой проходила в игровой форме, чтобы дети чувствовали себя комфортно и раскованно [8, с. 26].

Таким образом, что логопедические сказки представляют собой ценный и эффективный инструмент развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста. Учитывая требования ФГОС ДО, а также статистические данные, свидетельствующие о росте числа детей с речевыми нарушениями, использование логопедических сказок в коррекционной работе с дошкольниками является актуальным и востребованным. Логопедическая сказка позволяет комплексно воздействовать на все компоненты речевой системы, развивать познавательные процессы и формировать личностные качества ребенка, что способствует успешной подготовке к школьному обучению. Дальнейшее изучение и разработка новых логопедических сказок, ориентированных на развитие связной речи, является перспективным направлением в современной логопедии. Следует отметить необходимость систематического использования логопедических сказок в образовательном процессе дошкольных учреждений, в работе логопедов и других специалистов, занимающихся развитием речи детей.

#### *Список литературы*

1. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Владос, 1998. – 680 с.
2. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1990. – 239 с.
3. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи (с 3 до 7 лет) / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2021. – 560 с.
4. Ткаченко Т.А. Логопедическая энциклопедия / Т.А. Ткаченко. – М.: Эксмо, 2018. – 416 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 20.11.2025).
6. Филичева Т.Б. Основы логопедии: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
7. Хрестоматия по логопедии (извлечения и сокращения из работ специальных авторов) / под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М.: Владос, 2017. – 560 с.
8. Шорыгина Т.А. Логопедические сказки / Т.А. Шорыгина. – М.: Книголюб, 2024. – 112 с.

*Портенко Виктория Борисовна*  
студентка

*Ишкова Екатерина Валерьевна*  
канд. психол. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151911

## ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТФИЛЬМАХ DISNEY И PIXAR: СКРЫТОЕ ВЛИЯНИЕ НА ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ДЕТЕЙ 4–7 ЛЕТ

***Аннотация:** в статье анализируются особенности репрезентации гендерных стереотипов в современных анимационных фильмах Disney и Pixar и их скрытое воздействие на формирование ценностных ориентиров детей 4–7 лет. Рассматривается влияние визуального контента на становление гендерной идентичности, самооценки, представлений о нормах поведения и социальных ролях. Подчеркивается необходимость критического медиасопровождения со стороны взрослых и расширения спектра моделей поведения, предлагаемых детям в ходе просмотра мультфильмов.*

***Ключевые слова:** гендерные стереотипы, мультфильмы, Disney, Pixar, дети 4–7 лет, ценностные ориентиры, медиасоциализация.*

Актуальность исследования обусловлена тем, что современные дети оказываются погружены в медиасреду с раннего возраста, а мультфильмы играют ключевую роль в процессе ранней социализации. Возраст 4–7 лет является сензитивным периодом, когда идет активное формирование гендерной идентичности, первых ценностных ориентаций и представлений о социально одобряемых моделях поведения. Анимационная продукция Disney и Pixar выступает одним из наиболее значимых культурных источников, формируя у детей понимание того, каким «должен» быть мальчик или девочка, какие качества считаются ценными и какие роли являются допустимыми.

Несмотря на обновление подходов к созданию персонажей и стремление студий к отражению многообразия мира, многие мультфильмы продолжают транслировать устойчивые гендерные стереотипы. Это делает изучение их влияния на психику и развитие ребенка крайне актуальным.

Гендерные стереотипы определяются как социально закрепленные представления о характерных качествах мужчин и женщин, их моделях поведения и жизненных целях. В возрасте 4–7 лет дети усваивают такие нормы через наблюдение и подражание. Эмоциональная вовлечённость, яркая визуализация и простота повествования делают мультфильм особенно сильным инструментом воздействия.

Согласно работам Л.С. Выготского, ребенок усваивает социальные роли через культурные образцы, которые он интериоризирует в процессе общения и наблюдения. Анимационные фильмы формируют не только ролевые модели, но и представления о том, какие качества «подходят» мальчикам и девочкам.

Содержание современных мультфильмов демонстрирует устойчивые различия в репрезентации мужских и женских образов.

Женские персонажи часто показываются через призму внешней привлекательности, эмоциональной чувствительности, заботливости и межличностной ориентированности. Мужские – через силу, лидерство, рациональность, стремление к достижениям и избегание проявления слабости.

Даже в мультфильмах, ориентированных на разрушение стереотипов, сохраняются типичные визуальные и поведенческие схемы: женские персонажи почти всегда изображаются в соответствии с традиционными стандартами красоты, а мужские – как физически сильные и уверенные. Нередко сюжетное развитие также закрепляет разделение ролей: мужчина действует, женщина поддерживает.

Эти элементы представления формируют у детей упрощённую картину гендерных ролей, которая может закрепиться как норма.

Период 4–7 лет является временем, когда мультфильмы воспринимаются детьми как часть реального мира. Транслируемые модели поведения влияют на формирование самооценки, идеалов и представлений о социальных ожиданиях.

У девочек может формироваться представление о связи между собственной ценностью и одобрением окружающих, внешней привлекательностью, эмоциональной мягкостью. У мальчиков – давление соответствия идеалу силы, эмоциональной сдержанности и активности. Эти установки затем проявляются в ролевых играх, социальной коммуникации и выборе интересов.

Таким образом, мультфильмы становятся источником ценностных ориентиров, и если они основаны на стереотипах, ребенок начинает воспринимать их как естественные и обязательные.

Медиаобразование и сопровождение со стороны взрослых являются ключевыми инструментами предотвращения негативного влияния стереотипов. Обсуждение просмотренного материала помога-

ет детям понять мотивы персонажей, увидеть различные модели поведения и расширить представления о возможностях личности вне зависимости от пола.

Разговоры о чувствах героев, анализ ситуаций, сравнение экранных событий с реальной жизнью позволяют нейтрализовать воздействие ограничивающих стереотипов. Взрослый при этом играет роль медиатора, который объясняет, что смелость, эмоциональность, лидерство или заботливость не являются строго «женскими» или «мужскими» качествами.

В заключение, мультфильмы Disney и Pixar оказывают существенное влияние на формирование ценностных ориентиров детей 4–7 лет, включая представления о гендерных ролях. Несмотря на положительные тенденции к разнообразию и пересмотру традиционных образов, многие произведения продолжают транслировать элементы гендерной стереотипизации. Это делает важным развитие медиаобразовательных практик, участие взрослых в обсуждении контента и расширение спектра культурных моделей, предлагаемых ребенку.

#### *Список литературы*

1. Артемьева Е.Ю. Гендерные стереотипы: психолого-педагогический аспект / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд-во МПСУ, 2018.
2. Баева Л.В. Мультфильм как фактор социализации ребенка в современном медиаобществе / Л.В. Баева // Культурология. – 2019. – №4. – С. 112–118.
3. Бендас Т.В. Гендерная психология / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2021.
4. Бочарова А.В. Влияние анимационной продукции на формирование социальных установок у детей дошкольного возраста / А.В. Бочарова // Психология и педагогика XXI века. – 2020. – №2. – С. 54–61.
5. Бутенина С.Ю. Образы героев мультфильмов как средство формирования гендерных представлений дошкольников / С.Ю. Бутенина // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – №3. – С. 95–98.
6. Галкина Е.И. Гендерные образы в современной анимации: трансформация и традиции / Е.И. Галкина // МедиаАльманах. – 2020. – №2. – С. 32–38.
7. Клецина И.С. Психология гендерных отношений / И.С. Клецина. – СПб.: Алетей, 2004. EDN QXKKZP
8. Кон И.С. Введение в гендерные исследования / И.С. Кон. – М.: Росспэн, 2012.
9. Куракина Д.А. Влияние визуальных образов мультфильмов на развитие гендерной идентичности дошкольников / Д.А. Куракина // Педагогика искусства. – 2021. – №1. – С. 154–160.
10. Литвинов А.Н. Анимация как инструмент формирования ценностей у детей / А.Н. Литвинов // Психология обучения. – 2020. – №6. – С. 78–85.

*Ромашко Роман Сергеевич*  
студент

*Еремеева Алена Андреевна*  
студентка

*Лазаренко Максим Витальевич*  
студент

*Научный руководитель*  
*Шер Марина Леонидовна*  
канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-151926

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОРИЕНТИРОВАНИИ**

**Аннотация:** в статье рассматривается вопрос психологических барьеров, препятствующих успешному профессиональному самоопределению подростков. Анализируется влияние этих барьеров на восприятие информации и процесс принятия решений. Определены ключевые направления их преодоления, включая совместную работу подростка и профориентолога, а также меры административной поддержки педагогов.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, подростки, психологические барьеры, профориентация, преодоление барьеров.

Профессиональное самоопределение в подростковом возрасте сопряжено с рядом объективных и субъективных трудностей. Одной из ключевых проблем, препятствующих осознанному выбору профессии, являются психологические барьеры. Цель настоящей статьи – раскрыть сущность этих барьеров и определить возможные пути их преодоления.

Понятие психологических барьеров изучалось многими авторами. Первым к данному понятию приходит одна из самых влиятельных фигур в истории психологии – Зигмунду Фрейд, основателю психоанализа. Сам факт, что этот термин был введен столь выдающимся ученым, говорит о его концептуаль-

ной важности. Он описывает психологические барьеры как «преграды, возникающие на пути развития человека, заключающаяся в невозможности удовлетворения инстинктов и вызывающая тревогу» [5].

В современной психологии понятие психологического барьера может трактоваться иначе. Например, А.А. Ульянова в своей работе использует следующее определение: «психологический барьер – специфическое состояние человека, которое не позволяет ему осуществлять желаемое либо занимать активную позицию» [2]. Как следует из данной формулировки, психологический барьер представляет собой реальное препятствие на пути приобретения новых знаний и компетенций. Для более полного раскрытия сути этого феномена целесообразно обратиться к его классификации.

Как отмечает тот же автор, в научной литературе существует множество типологий психологических барьеров. Так, в социальной психологии и психологии личности традиционно выделяют барьеры коммуникативные и смысловые. Особого внимания заслуживает классификация, предложенная В.Н. Мясищевым, который разделяет барьеры на [2]:

- барьер отражения, который может быть направлен на себя, на партнёров или на ситуации;
- барьер отношения, выступающий результатом неадекватного отношения к себе, к партнерам или к ситуациям.

В дальнейшем изложении мы будем опираться именно на классификацию Мясищева, поскольку она позволяет наиболее рельефно раскрыть суть рассматриваемой проблемы в контексте профессионального самоопределения.

Какие же психологические барьеры наиболее характерны для подростков в период профессионального самоопределения? Прежде чем перейти к их анализу, необходимо четко разграничить два взаимосвязанных процесса – профессиональное самоопределение и профориентацию, – поскольку барьеры затрагивают оба этих уровня.

Так, профессиональное самоопределение понимается как «целенаправленная деятельность, направленная на осознание школьниками своих познавательных интересов, личностных и профессиональных намерений» [1]. В то же время, профессиональная ориентация представляет собой более широкое понятие: это «определённый комплекс взаимосвязанных психологических, педагогических, экономических, социальных и медицинских мероприятий, направленных на определение и формирование профессионального призвания, выявления особых интересов, способностей, пригодности и прочих факторов, влияющих на выбор работы или на смену рода деятельности или профессии» [7].

Психологические барьеры создают помехи на обоих этапах. Во-первых, они искажают восприятие информации, получаемой в рамках профориентации, что впоследствии блокирует возможность осознанного самоопределения. Во-вторых, они могут напрямую препятствовать внутреннему процессу самоанализа и принятия решений. Комплексное негативное влияние этих барьеров способно привести к серьезным последствиям, таким как неосознанный профессиональный выбор, разочарование в себе и снижение мотивации. Чтобы понять механизм этого влияния, рассмотрим, как именно конкретные типы барьеров нарушают процесс профессионального становления личности.

Классификация В.Н. Мясищева позволяет наглядно увидеть, как именно психологические барьеры препятствуют профессиональному становлению. Барьеры отражения, будучи результатом искаженного восприятия [2], лишают подростка способности здраво оценить себя, свои возможности и контекст будущего профессионального выбора. Это не только блокирует адекватное восприятие информации в ходе профориентации, но и создает комплекс трудностей как для самого подростка, так и для специалиста. Барьеры отношений, напротив, коренятся в неадекватных установках [2] и могут выражаться в общем недовольстве своим положением, неприятии авторитета профориентолога или скептическом отношении к процессу в целом. Это сводит эффективность профориентации к минимуму и создает прямую угрозу для успешного профессионального самоопределения.

Более подробно о вопросе психологических барьеров у подростков задумалась А.А. Рахматуллина. В своей статье она пишет, что неспособность справиться со стрессом и новыми требованиями приводит подростка к сильнейшему эмоциональному напряжению, что вынуждает его прибегать к неосознанным механизмам психологической защиты. Эти механизмы, такие как отрицание, проекция или вытеснение, «позволяют снизить негативные последствия различных переживаний, в то же время искажают реальность». Хотя защита и выполняет функцию самосохранения, она может исказить систему ценностей и приводить к девиантным проявлениям, поскольку «подросток не может адекватно воспринимать и осознавать сути проблемы и ее причин» [6]. Следовательно, применение психологических защитных механизмов в подростковом возрасте носит адаптивно-дезадаптивный дуализм: обеспечивая кратковременную эмоциональную стабилизацию, они потенциально вызывают девиантные поведенческие сценарии вследствие искажения процесса рефлексии и восприятия актуальной проблематики.

Вопросом преодоления психологических барьеров в своей работе заинтересовались Е.В. Гаспарян и М.Г. Мукаилова, которые, обобщая взгляды различных авторов, выделили ключевые идеи. Так, Н.Г. Осухова видит основу преодоления в активности самого индивида; А.С. Макаренко подчеркивает важность совместного преодоления трудностей, а не разовых воздействий; В.А. Сухомлинский акцентировал, что осознание и последующее преодоление трудностей является ключевым механизмом развития интереса [4]. Таким образом, можно заключить, что психологические барьеры, будучи неотъемлемой частью любого развития, требуют не игнорирования, а системной работы. Эта задача не может лежать только на одном человеке – это совместные усилия подростка и профориентолога.



Важно отметить, что психологические барьеры могут возникать не только у подростков, но и у педагогов и профориентологов. В этом случае пути их преодоления должны реализовываться и на административном уровне. К таким мерам можно отнести: разработку специальных тренинговых программ, направленных на личностный рост педагогов; внедрение курсов по повышению коммуникативной культуры; создание условий для творческой самореализации в профессии; а также организацию продуманной системы поощрений [3].

В конечном счете, проблема психологических барьеров в профессиональном самоопределении является комплексной и многогранной. Ее успешное решение лежит не в поиске универсального средства, а в синтезе индивидуального и системного подходов. С одной стороны, необходима целенаправленная совместная работа подростка и профориентолога, основанная на принципах активности самого индивида, осознанности и взаимного доверия, что соответствует взглядам Н.Г. Осуховой и В.А. Сухомлинского. С другой – требуется создание поддерживающей административной среды, которая способствовала бы личностному и профессиональному росту всех участников образовательного процесса.

Важно учитывать, что психологические барьеры присущи и педагогам. Поэтому системная работа должна включать тренинги личностного роста, курсы коммуникативной культуры и условия для творческой самореализации. Только при таком комплексном подходе профориентация сможет помочь подростку совершить осознанный профессиональный выбор, минуя внутренние преграды.

#### Список литературы

1. Уварина Н.В. Профессиональное самоопределение школьников: теоретическое обоснование и практический опыт реализации / Н.В. Уварина, Г.Б. Толстова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2023. – №1(59). – С. 149–158. EDN TUTFGQ
2. Ульянова А.А. Понятие психологического барьера и его виды / А.А. Ульянова // Academy. – 2018. – №1(28). – С. 91–94.
3. Галушак К.Ю. Психологические барьеры в профессиональной деятельности педагога / К.Ю. Галушак, Д.Р. Хамзеева // Вестник науки и образования. – 2021. – №8-3(111). – С. 77–80. EDN MOAMCF
4. Гаспарян Е.В. Методы преодоления психологических барьеров в образовательном процессе / Е.В. Гаспарян, М.Г. Мукаилова // Вестник СПИ. – 2024. – №1(49). – С. 44–51.
5. Манина В.А. Понятие психологического барьера в зарубежной психологии / В.А. Манина // СНВ. – 2013. – №4(5). – С. 108–111. EDN RWVMJX
6. Рахматуллина А.А. Механизмы психологической защиты в подростковом возрасте / А.А. Рахматуллина // Вестник науки. – 2022. – №4(49). – С. 146–151. EDN CXMIBN
7. Ярлыкова О.В. Специфика профориентации подростков / О.В. Ярлыкова, Д.А. Рязова // Профессиональная ориентация. – 2017. – №1. – С. 245–249. EDN YTYOWL

**Смирнова Ольга Николаевна**  
воспитатель

**Егорова Наталья Юрьевна**  
воспитатель

МБДОУ «Д/С №217 «Лесовичок»  
г. Ульяновск, Ульяновская область

## ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К СЕМЕЙНЫМ ЦЕННОСТЯМ И ТРАДИЦИЯМ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ ПРОГРАММЫ «СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ИСТОКИ»

**Аннотация:** в статье рассматривается важность приобщения детей младшего дошкольного возраста к семейным ценностям и традициям в контексте формирования их духовно-нравственной основы. Опираясь на программу «Социокультурные истоки», авторы реализуют эффективные методы и приемы, которые способствуют интеграции социокультурных элементов в образовательный процесс. Все это способствует развитию у детей уважения к семейным традициям, понимания их значимости и роли в жизни общества. Приводятся примеры успешной практики реализации программы в конкретном детском саду, что позволяет выявить положительное влияние на социализацию и нравственное воспитание детей. Особое внимание уделяется необходимости создания партнерства между педагогами и родителями для обеспечения преемственности в воспитании и обучении. Статья акцентирует внимание на важности сохранения культурного наследия, как основы для формирования гармоничной личности ребенка в современном обществе.

**Ключевые слова:** программа «Социокультурные истоки», духовно-нравственная основа личности, социокультурные ценности, социокультурные категории, социокультурная среда, отечественные традиции, семейные ценности.

Дошкольное детство – это такой период в жизни, когда закладываются основные качества личности, от того какими качествами будет обладать человек зависит какой опыт он получил в детстве. Вот почему этот период очень значимый в развитии ребенка.

Формирование фундаментальных черт личности, преобладающих мотивов и потребностей происходит в процессе накопления ребенком социокультурного опыта в виде чувств, отношений, знаний и умений.

Эффективность этого процесса определяется характером взаимодействия детей и взрослых (родителей, воспитателей), а также той системой ценностей, которая лежит в его основе.

Ведущую роль в становлении личности ребенка-дошкольника играет семья. Именно в семье благодаря ощущению «живой человеческой среды»

(В. Зеньковский) и на основе наблюдаемых форм поведения взрослых ребенок приобретает первый социокультурный опыт.

Актуальной становится задача объединения усилий ДОУ и семьи для создания единого контекста воспитания и развития на основе общности цели, содержания и педагогических технологий.

Эту задачу позволяет решить программа «Социокультурные истоки» для дошкольного образования.

Основная задача программы «Социокультурные истоки» в дошкольный период – формирование духовно-нравственной основы личности, а также присоединение ребенка и его родителей к базовым духовно-нравственным и социокультурным ценностям России [3, 12].

Содержание программы «Истоки» имеет научную основу, методологические разработки и доступно для понимания детям дошкольного возраста.

Именно, поэтому программа «Социокультурные истоки» была выбрана для реализации в нашем детском саду. Ведь целью образовательного процесса в «Истоках» является не раннее информационное обучение и формирование у детей умений и навыков, а развития у них сердечного приобщения к отечественной культуре и традициям, умения чувствовать и проявлять свои чувства.

Воспитательная программа для ДОУ «Социокультурные истоки» разработана для четырех возрастных групп:

- младшая группа (3–4 года);
- средняя группа (4–5 лет);
- старшая группа (5–6 лет);
- подготовительная группа (6–7 лет) [1, 106].

В течение 2024–2025 г. в МБДОУ д/с №217 «Лесовичок» мы проводили работу по программе «Истоки» во 2 младшей группе. В свободное от занятий время организовывается работа с детьми и родителями. Каждый месяц осваивается новая тема.

Работа осуществляется через разные виды деятельности: беседы, игры (музыкальные, подвижные, сюжетно-ролевые, дидактические и т.д.), художественное чтение, изобразительную, музыкальную, театрализованную, эколого-познавательную, трудовую, конструктивную, физкультурно-оздоровительную деятельность. В конце каждого месяца проводится итоговое занятие.

Вся деятельность в течение месяца является предварительной работой к итоговому мероприятию.

Конечно, включаем в предварительную работу: чтение художественной литературы по темам, разнообразные игры (дидактические и подвижные), разучивание хороводов, театрализованную деятельность.

В 2025–2026 учебном году продолжаем работу по программе «Социокультурные истоки» в средней группе.

Совсем неслучайно программа для младших дошкольников начинается с постижения детьми и их родителями социокультурных категорий Слово, Образ, Книга.

Дети знакомятся с миром человеческих чувств, какую роль играют добрые слова в жизни человека [2; 9].

Дети узнают историю своего имени, рассказывают, как дома ласково называют их родные, осознают, как много в жизни человека значит самый родной человек – мама, учатся говорить добрые слова членам семьи, формируется способность понимать чувства других людей, развивается умение проявлять доброе отношение к близким людям. С ранних лет у ребенка формируется представление о доброй книге, появляется своя любимая сказка.

Родители рассказывают о традициях в семье: колыбельные песни, которые передаются из поколения в поколение, о праздновании именин, дня рождения, рождества и нового года.

А также рассуждают: «Что может сделать каждый из нас, чтобы мир ребенка был добрым?»

В средней группе происходит первоначальное знакомство с истоками наиболее близкой ребенку социокультурной среды и деятельности в ней человека (Родной очаг, Родные просторы, Труд земной, Труд души) [2; 10].

Дети рассуждают какую семью можно назвать дружной, осознают, что совместный труд и добрая забота в семье являются основой домашнего уюта. Учатся совершать добрые поступки при поддержке семьи и испытывают радость от поддержки своих близких. Заботятся о своих питомцах, помогают родителям дома (Труд земной), все это формирует у детей дошкольного возраста ответственность, желание заботиться и помогать своим родным.

Труд души – это праздник, который объединяет и детей, и взрослых в плясках, хороводах и народных играх. Дети учатся говорить добрые слова окружающему их миру. Те чувства, которые испытывает при этом ребенок важно поддерживать родителям.

Реализация программы «Социокультурные истоки» обеспечивает социальное партнерство дошкольной организации и семьи, осуществляет открытый характер образовательного процесса на

основе сотрудничества с семьями воспитанников и непосредственного вовлечения их в образовательный процесс, направленный, в конечном итоге, на социокультурное и духовно-нравственное развитие детей и их успешную социализацию.

Родители нашей группы «Крепыши» были ознакомлены с программой «Социокультурные истоки». Многие родители затрудняются в воспитании в ребенке духовно-нравственных ценностей. Сотрудничая с детским садом, они получили возможность восполнить свои пробелы в этих знаниях.

Родители с интересом включились в воспитательный процесс: участвуют в акциях, совместных мероприятиях, занимаются творчеством с ребенком дома. Рассказывают детям о семейных традициях, оформили альбом «Наша дружная семья», «Профессии родителей», приняли участие в оформлении мини-музея «Тряпичные куклы – обереги», изготовили тревел – буки «Отдыхаем всей семьей». Родители почувствовали себя полноценными участниками педагогического процесса.

Ежегодно летом проводится праздник, который отмечается 8 июля и приурочен к православному дню памяти святых князя Петра и его жены Февронии. Это День семьи, любви и верности.

Родители активно помогали в подготовке праздника: учили с детьми стихи, готовили атрибуты. Финалом праздника стало – вручение цветка ромашки родителям, изготовленного своими руками, как символа чистой и искренней любви, а также русской природы.

Осенью была организована ярмарка. Это стало доброй традицией в нашем саду проводить веселые «Осенние ярмарки». В ярмарке принимали участие дети, родители и сотрудники детского сада. Русские красавицы зазывали народ на ярмарку, продавцы приветствовали покупателей, расхваливая свой товар. Не обошлось и без народных песен и хороводов.

На «День пожилых людей» бабушки и дедушки наших воспитанников принесли свои фотографии для оформления стегазеты, а дети подготовили для них трогательные стихи и подарки, сделанные своими руками.

Важно понимать, что связь поколений является основой для формирования духовно-нравственной личности. Поэтому семья для любого ребенка – это его маленький мир. Какие будут в семье нравственные ценности, такие ребенок возьмет с собой во взрослый мир.

Благодаря системе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, представленных в программе «Истоки», ребенок с раннего возраста приобщается к отечественной культуре и отечественным традициям, формируя, таким образом, семейные ценности и традиции, которые обеспечат достижение ребенком значимых результатов духовно-нравственного развития.

#### *Список литературы*

1. Истоковедение. – 5-е изд., доп. – Т. 5. – М.: Истоки, 2019. – 224 с.
2. Истоковедение. – Т. 11. – М.: Истоки, 2019. – 320 с.
3. Рекомендации по применению программы «Социокультурные истоки» в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования / И.А. Кузьмин, О.С. Абрамова, Л.П. Сильвестрова, И.А. Кузьмин. – М.: Истоки, 2021. – 216 с.
4. Потаповская О.М. Программа духовно-нравственного воспитания дошкольников средствами художественно-продуктивной деятельности / О.М. Потаповская. – М.: Школьная Пресса, 2009. – 64 с.

*Усенко Светлана Игоревна*

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»  
г. Краснодар, Краснодарский край

## **СПЕЦИФИКА СОЗДАНИЯ И ПРОДВИЖЕНИЯ ОНЛАЙН КУРСА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

***Аннотация:** статья посвящена проблемам разработки и продвижения онлайн-курса по английскому языку. Актуальность исследования определяется современными реалиями. Цель статьи состоит в разработке методических рекомендаций по созданию контента онлайн-курсов по английскому языку. Сегмент онлайн-курсов по английскому языку на данный момент остается востребованным. Создание конкурентоспособного продукта в данной области требует не только лингвистической и педагогической компетенции, но и понимания теоретических основ стратегий маркетинга. В заключение предложены рекомендации по разработке онлайн-курсов.*

***Ключевые слова:** обучение, английский язык, онлайн-курс, продвижение, онлайн-обучение.*

***Введение.** Данная статья посвящена проблеме разработки и продвижения контента онлайн-курсов по английскому языку. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО) на современном уроке иностранного языка главными задачами являются: развитие коммуникативной компетенции учащихся и формирование мотивации к изучаемому предмету, формирование и совершенствование навыков чтения, говорения, аудирования и письма [5]. Если ученик в недостаточной степени владеет данными навыками, освоить их поможет онлайн-курс.*

Актуальность исследования специфики создания и продвижения онлайн-курса по английскому языку определяется современными реалиями, такими как: рост спроса на дистанционное обучение, тенденция к клиповому мышлению, отсутствие универсальных методических рекомендаций.

Цель данной работы – разработка рекомендаций по созданию контента для онлайн-курсов по английскому языку.

С учетом поставленной цели, были определены следующие задачи: проанализировать актуальные требования к разработке цифровых курсов английского языка, определить оптимальную структуру онлайн-курса, изучить особенности восприятия информации современным поколением учащихся.

Онлайн-курс – это форма обучения, которая предполагает прохождение серии уроков через интернет-платформы, сайты или специальные образовательные приложения. Их цель – освоение определенных знаний и навыков.

Специфика создания онлайн-курса заключается в определении целевой аудитории и ниши, разработке концепции и структуры курса, создании контента, запуске тестовой группы, оценке результатов и корректировке курса. Специфика продвижения онлайн-курса заключается в создании продающей страницы, привлечении аудитории через рекламу, превращение заинтересованных пользователей в покупателей курса.

При написании данной работы использовался ряд методов:

– поисковый;

– анализ педагогической и научно-методической литературы по теме исследования;

Человеческое общество сейчас подверглось цифровизации всех сфер жизнедеятельности, включая образование. Сегмент онлайн-курсов по английскому языку на данный момент остается востребованным, что обусловлено глобализацией, потребностями международного бизнеса и академической мобильности. Создание конкурентоспособного продукта в данной области требует не только лингвистической и педагогической компетенции, но и понимания теоретических основ стратегий маркетинга.

Многие образовательные платформы сталкиваются с трудностями при проектировании структуры курсов. Недостаток научно-методических разработок в этой области приводит к снижению эффективности обучения [3].

Сейчас человек погружен в экранную культуру. Он предпочитает потреблять визуальный контент [4]. Ряд исследователей, таких как А.И. Вороненко, Т.Н. Ломбина считают, что из-за легкого доступа к электронным ресурсам разного рода, современные дети по-другому воспринимают и обрабатывают информацию. Произошел переход от линейной модели мышления к сетевой, построенной на визуальных образах, мышление становится клиповым [2; 4].

Термин «клиповое мышление» означает, что знания, которые можно получить с таким типом восприятия, будут поверхностны и не системны. В связи с тенденцией распространения клипового мышления, влияющего на внимание младшего поколения, приходится предлагать учащимся более динамичные формы, нежели стандартные абзацы текста из учебника [4].

Однако, у клипового мышления есть и плюсы. Оно позволяет быстро избавиться от неактуальной информации и дает возможность быстро включиться в различные виды деятельности. Поэтому учителям приходится предлагать более динамичные формы обучения.

При создании эффективного контента для обучения иностранному языку необходимо придерживаться следующих методических принципов:

– принцип опоры на родной язык;

– принцип повторение изученного материала для формирования умений, закрепления языковых и речевых навыков;

– принцип комплексного подхода к обучению иноязычной коммуникативной компетенции [3].

Э.Э. Валеева считает уместным применение интерактивного и игрового методов. Также, из ее работы можно понять, что автор выступает за применение различных онлайн-систем, обучающих платформ, приложений. Для эффективной подачи материала Э.Э. Валеева предлагает использовать интерактивные доски и тесты на проверку знаний [1]. О.Ю. Дигтяр в своем научном труде выделяет следующие проблемы разработки онлайн-курсов: методические (отсутствие единых стандартов качества, преобладание языковых упражнений, недостаток практики разговорной речи), технологические (ограниченные возможности распознавания речи, слабая адаптивность платформ), мотивационные (сложности поддержания вовлеченности, высокая отсеиваемость), организационные (нехватка квалифицированных преподавателей, сложности синхронизации группового обучения), когнитивные (не берут в учет особенности клипового мышления) [3].

Е.В. Чанкова отмечает следующие проблемы обучения в онлайн формате: имитационный характер обучения, механистичность обратной связи, нехватку эмпатии, диктат платформ над форматом, недостаток межличностного взаимодействия, недостаток невербальной коммуникации. Автор предлагает варианты решения проблем, где группа получает обратную связь, взаимодействует между собой, оценивает выступления коллег, участвует в дискуссии [6].

Э.Э. Валеева отмечает следующие особенности, которые стоит учесть при обучении: поколение Z приучены работать с небольшим количеством информации за короткие промежутки времени, и в них присутствует стремление к признанию и соревновательный дух [1].

*Выводы и заключение.* Основываясь на перечисленных выше принципах и проблемах, рассмотрим рекомендации к разработке онлайн-курсов по английскому языку. Дигтяр О.Ю. выделяет следующие основные требования к разработке онлайн-курсов английского языка: технологические

(адаптивный интерфейс приложения/сайта, кроссплатформенность, интеграция с LMS), методические (соответствие CEFR, баланс видов речевой деятельности, аутентичные материалы), дидактические (игровые элементы, подача информации небольшими порциями, интерактивные элементы, система мотивации), организационные (четкая структура, система оценивания, обратная связь, сопровождение учителя), аналитические (система сбора данных, адаптивное тестирование, отслеживание прогресса) [3]. В этот список стоит добавить наличие обратной связи и интеракции между преподавателем и учениками. А также уделить особое внимание разработке дифференцированных подходов к обучению студентов с разным исходным уровнем владения английским языком.

Выше были перечислены более новые методы работы с материалом и учениками. Это не значит, что традиционные методы обучения более не используются. Но для успешной коммуникации с учениками и эффективной передачей им знаний существует необходимость перехода на более новые и более актуальные технологии.

#### **Список литературы**

1. Валеева Э.Э. Онлайн программы и платформы для обучения английскому языку / Э.Э. Валеева, Д.Р. Гилязова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – №10 (1). – С. 140–143. DOI: 10.24412/2500-1000-2022-10-1-140-143. EDN DWYTM
2. Вороненко А.И. Адаптация системы образования к «клиповому мышлению» / А.И. Вороненко, А.Н. Терешкова // Эпоха науки. – 2020. – №24. – С. 288–292 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiyasistemy-obrazovaniya-k-klipovomu-myshleniyu> (дата обращения: 28.11.2025). DOI 10.24411/2409-3203-2020-12459. EDN VLQHKG
3. Дигтяр О.Ю. Методические рекомендации по созданию эффективного контента при разработке онлайн-курсов по английскому языку / О.Ю. Дигтяр, О.Ю. Дигтяр // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2025. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-rekomendatsii-po-sozdaniyu-effektivnogo-kontenta-pri-razrabotke-onlayn-kurov-po-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 23.11.2025). – DOI 10.26794/2226-7867-2025-15-4-119-130. EDN SCXJVA
4. Ломбина Т.Н. Особенности обучения детей с клиповым мышлением / Т.Н. Ломбина, О.В. Юрченко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – Вып. 1. – С. 45–50 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.24158/spp.2018.1.7> (дата обращения: 29.09.2025). EDN YMPRII
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года №287 // Гарант: информационно-правовой портал: сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 15.11.2025).
6. Чанкова Е.В. Будни цифровизации: из опыта дистанционного преподавания в условиях самоизоляции / Е.В. Чанкова, Е.И. Чанков // Высшее образование для XXI века. Цифровая трансформация общества: новые возможности и новые вызовы. – М.: Изд-во Московского гуманитарного университета. 2020. – С. 178–183 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/wwwfdv1> (дата обращения: 25.11.2025). EDN WWFDVL

**Чернова Галина Рафаиловна**

канд. филос. наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
г. Санкт-Петербург

**Захарова Анастасия Михайловна**

соискатель, старший преподаватель  
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»  
г. Санкт-Петербург

**Коробова Елена Григорьевна**

студентка  
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина»  
г. Пушкин, г. Санкт-Петербург

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация:** в статье описывается опыт проведения оценки подготовки к обучению в школе у старших дошкольников с ЗПР. Контрольный эксперимент показал, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития психологическая готовность к обучению в школе не сформирована в полном объеме, у большинства детей был выявлен средний уровень по интеллектуальной, эмоционально-волевой и личностной готовности к школьному обучению.

**Ключевые слова:** готовность к обучению в школе, задержка психического развития, дети старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Одной из главных задач дошкольного образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (далее – ФГОС НОО) является

овладение детьми универсальными учебными действиями: личностными, когнитивными, регулятивными и коммуникативными [3]. В дошкольном образовательном учреждении создаются основные предпосылки для учебной деятельности, которые способствуют развитию у младших школьников умения обучаться путем формирования универсальных учебных навыков, необходимых для овладения ключевыми компетенциями. В связи с этим современная школьная программа требует от обучающегося концентрации всех психических процессов, и не просто готовность дошкольника к обучению в новой образовательной организации, а владение к первому классу определенными навыками: счета, письма и чтения.

Для решения этой задачи необходимо обеспечить непрерывность образовательного процесса между дошкольным учреждением и школой, где дошкольное учреждение способствует всестороннему развитию ребенка в плане личностных, физических и умственных способностей. Поэтому необходим постоянный поиск новых, более эффективных психолого-педагогических методов подготовки дошкольников к школьному обучению и научение родителей интересоваться развитием не только базовых навыков, но и уделять большое значение психологической, интеллектуальной, мотивационной и даже коммуникативной готовности к школе. Проблема готовности детей к школе имеет социальную значимость, ведь от ее решения в семье и в дошкольном учреждении зависит дальнейшее успешное обучение в общеобразовательной школе.

Советский психолог и педагог, автор оригинального направления в детской и педагогической психологии Д.Б. Эльконин говорит о том, что ребенок дошкольного возраста готов к обучению, если у него сформирована психологическая готовность к школе, которая включает: интеллектуальную готовность (наличие определенного запаса знаний); личностную готовность (принятие позиции ученика, которая объясняется формированием «внутренней позиции школьника и представляет особое отношение к окружающему и к самому себе в контексте «Я – школьник»); мотивационную готовность (сформированы социальный и познавательный мотивы для восприятия учебной деятельности) [4].

Готовность к школе – это совокупность морфофизиологических и психологических характеристик ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающих его успешный переход к систематическому организованному школьному обучению [2].

Готовность дошкольника к обучению в школе формируется постепенно на протяжении всего периода дошкольного детства, ее специфические показатели проявляются к семи годам. Особенности готовности ребенка к школе следующие.

1. Интеллектуальная готовность – наличие у ребенка определенных знаний, умений и навыков, высокого уровня развития познания, речи, восприятия, памяти, внимания и воображения.

2. Мотивационная готовность – формирование у ребенка произвольного поведения, психических процессов, деятельности и эмоциональной регуляции.

3. Личностная готовность – характеризуется адекватной самооценкой, поведения и уровня собственных знаний, а также коммуникативной готовности к школе.

Исследование проводилось на базе ГБДОУ детский сад №106 комбинированного вида. В нем принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста (5,5–6 лет) с задержкой психического развития и нормальным уровнем психического развития.

Для выявления уровня интеллектуальной готовности старших дошкольников с задержкой психического развития была выбрана методика «Пиктограмма» А.Р. Лурия, предназначенная для исследования опосредованного запоминания с использованием промежуточных символов (пиктограмм), которые позволяют оценить, насколько эффективно ребенок может использовать знаки (рисунки) для кодирования и воспроизведения информации. Также с помощью данной методики можно выявить особенности мыслительных процессов и уровень сформированности понятийного мышления.

Для выявления уровня сформированности эмоционально-волевой готовности использовалась методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина, которая направлена на оценку психических функций, в первую очередь, связанных с пространственной ориентировкой, сенсомоторной координацией, слуховым вниманием, способностью к анализу и синтезу, а также правильности действий и способности действовать по правилу.

Для оценки личностной готовности использовалась методика «Лесенка» В.Г. Щур, предназначенная для исследования самооценки, определенного уровня понимания инструкции, вербального мышления и способности к самоанализу и рефлексии [1].

Результаты по всем трем методикам оценивались по пятибалльной шкале, где 5 баллов – это максимальный балл, 1 балл – минимальный балл.

По результатам, полученным испытуемыми в ходе выполнения данных методик, можно сделать вывод, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития обладают недостаточно сформированным уровнем интеллектуальной, эмоционально-волевой и личностной готовности, поскольку у большинства детей был выявлен средний уровень сформированности изучаемых компонентов. На рисунке ниже изображены средние баллы по результатам оценки компонентов готовности к школе.

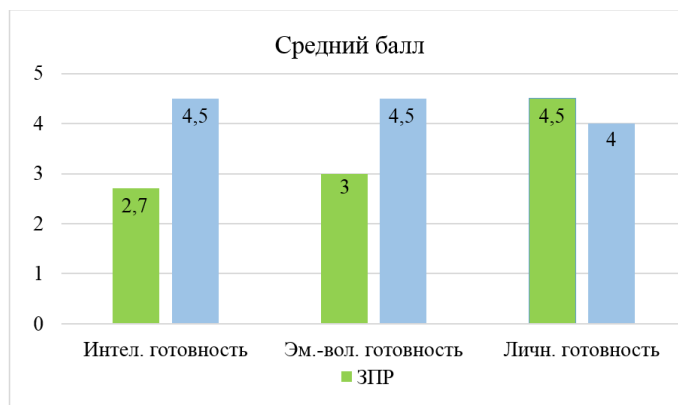


Рис. 1. Результаты оценки интеллектуальной, эмоционально-волевой и личностной готовности к школьному обучению у детей с ЗПР и их сверстников с нормальным развитием

В ходе проверки интеллектуальной готовности детей по методике «Пиктограмма» А.Р. Лурья выявлено, что дети с ЗПР испытывают трудности в создании пиктограмм (рисунков), поскольку не знают значение некоторых слов, вследствие чего их рисунки были неинформативными. Также у некоторых испытуемых с ЗПР наблюдались проблемы с графической организацией рисунка – недостаточная сформированность мелкой моторики сказывалась на качестве пиктограмм и их эффективности. У детей с ЗПР преобладали конкретные предметные рисунки, т. к. их мыслительные процессы привязаны к наглядной ситуации. Часто выполнение задания являлось недостаточно целенаправленным, т. к. ребенок мог увлечься процессом рисования, забыв о цели. Присутствовал ограниченный запас ассоциаций – рисунки зачастую были стереотипны, однотипны и часто похожи друг на друга, если не одинаковы вовсе. Выявленный средний показатель воспроизведения слов был ожидаем, если даже собственные рисунки не могли помочь ребенку с ЗПР вспомнить слово, поскольку связь между ними была слабой или нелогичной. Дети, обучающиеся по общеразвивающим программам, показали адекватное понимание задания, концентрацию внимания, усидчивость и вовлеченность. Их рисунки, как правило, были достаточно информативными, отображали существенные признаки называемых слов и служили эффективными опорами для последующего воспроизведения, также наблюдалась вариативность в подходах к изображению – от схематичных до более детализированных рисунков.

В результате проверки по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина, направленной на исследование эмоционально-волевой готовности детей к школе, установлено, что дети с ЗПР затруднялись в выполнении графического диктанта. У них наблюдались ошибки в пространственной ориентировке, нарушения последовательности выполнения, трудности со следованием устным инструкциям, проблемы с координацией движений. Самостоятельное продолжение узора, как правило, вызывало большие затруднения, дети не могли воспроизвести логику построения узора, допуская значительные отклонения от заданной структуры. Уровень сложности узора оказывал существенное влияние на результаты: чем сложнее узор, тем больше ошибок допускали дети с ЗПР, поскольку почти не обращали внимание на пример узора. Дети, обучающиеся по общеразвивающим программам, успешно справлялись с выполнением узора под диктовку, демонстрируя хорошее пространственное восприятие, зрительно-пространственную координацию и слуховое внимание. При самостоятельном продолжении узора нормально развивающиеся дети демонстрировали понимание логики построения узора и продолжали его в соответствии с заданной структурой, проявляя творческие способности в рамках заданных правил. Также дети с нормальным развитием в ходе выполнения данной методики проявляли усидчивость, самоконтроль, были способны заставить себя выполнять неигровое задание до конца, сверяясь с образцом.

Анализ результатов диагностики по методике «Лесенка» В.Г. Щур позволил выявить, что у детей с ЗПР завышенная самооценка, они хотят быть хорошими детьми, либо такими являются на самом деле (как они обосновывают свой ответ). Дети с ЗПР оценивают себя высоко, поскольку не видят своих недостатков в силу недоразвития критического мышления. Многие дети часто на уточняющие вопросы дают ответ «потому что» в силу своего ограниченного словарного запаса, что затрудняет понимание пояснения ребенка. Дети, обучающиеся по общеразвивающим программам, могли адекватно себя оценить. Это связано со сформированностью познавательных процессов, включая способность к анализу и сравнению. Дети давали объяснения почему они себя такими считают, а также оценивали, как их видят взрослые люди в их окружении. У части детей наблюдалась тенденция к незначительному занижению себя со стороны папы, мамы или воспитателя, это может быть связано с особенностями взаимоотношения в семье или в группе.

Полученные результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что для наиболее эффективного развития готовности к обучению в школе детям старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития необходима специальная коррекционная работа.

Дети с нормальным уровнем психического развития продемонстрировали высокий уровень готовности по всем ключевым компонентам, что свидетельствует об их полной функциональной готовности к систематическому школьному обучению.

По итогам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что у дошкольников с ЗПР есть следующие особенности готовности к школе: достаточно низкий для своего возраста уровень интеллектуальной, мотивационной и эмоционально-волевой готовности. Для эффективного развития готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития необходимы следующие условия обучения.

1. Должны быть учтены специфические особенности психического развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

2. Должны быть созданы условия для развития интеллектуально-личностных способностей у дошкольников с ЗПР; высших психических функций: памяти, внимания, мышления, речи, воображения; расширения кругозора; творческих способностей в мыслительной и практической деятельности.

3. Должны учитываться особые образовательные потребности детей с ЗПР, благодаря которым будут созданы специальные условия обучения и воспитания посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

#### *Список литературы*

1. Архиреева Т.В. Системный подход к пониманию развития «Я-концепции» ребенка / Т.В. Архиреева // Вестник Новгородского университета. – 2015. – №31. – С. 4.

2. Загвоздкин В. Готовность к обучению в школе: методическое пособие для родителей / В. Загвоздкин. – М.: Деметра, 2016. – 851 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 №373 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 28.11.2025).

4. Эльконин Д.Б. Детская психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Д.Б. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 384 с. EDN QXRAFD

*Шер Марина Леонидовна*

канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

*Остапенко Павел Иванович*

д-р юрид. наук, профессор, председатель

Региональное отделение Межрегиональной общественной организации «Научный пенитенциарный клуб»

по Краснодарскому краю

г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-152034

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЛИКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

***Аннотация:** в статье раскрываются социально-психологические механизмы возникновения делинквентного поведения у современных подростков. Авторы исходят из того, что в основе этих механизмов лежит системный разрыв между новой цифровой средой социализации и традиционными институтами общества. Изучаются конфликты между динамичной цифровой средой и консервативными нормативными институтами.*

***Ключевые слова:** делинквентное поведение, формирование девиантного поведения, профилактика делинквентного поведения, социальная дезадаптация подростков.*

Современный этап цивилизационного развития, характеризуемый такими понятиями, как общество 5.0 и ВANI-мир, порождает принципиально новую цифровую среду социализации личности. Глобальная цифровизация трансформирует мироощущение индивида, повышая привлекательность виртуальной реальности, которая зачастую воспринимается как компенсаторная альтернатива рутинному и обременительному повседневному опыту. Это приводит к деформации связей с реальным окружением и формированию девиантных поведенческих паттернов.

Многим родителям знакомо, когда подрастающая «надежда семьи» внезапно рушит привычные устои. Из школы летят десятки «писем счастья», а разговоры неминуемо заканчиваются скандалами. Пока выходы чада не нарушают закон, их обычно списывают на подростковый возраст. Если же



ребенок перешагнул границы дозволенного, психологи называют это деструктивным поведением. В данном случае девиантное поведение переqualифицируется в делинквентное.

Актуальность вопросов, связанных с девиантным поведением в подростковой среде? подтверждается устойчивой негативной динамикой соответствующих социальных индикаторов. Согласно официальным данным МВД РФ, ежегодный фиксируется более 150 тысяч преступлений, совершаемых несовершеннолетними. Дополнительным фактором при этом является тенденция к увеличению удельного веса тяжких и групповых деликтов, на которые, по данным СКР РФ приходится порядка 10% от общего числа преступлений. Динамика этих преступлений представлена в таблице 1.

Таблица 1

Динамика подростковых преступлений в 2024 году

Показатель	Значение	Динамика
Общее число подростково-преступников	Свыше 14 тыс. человек	Рост на 5,5% по сравнению с 2023 годом
Передано уголовных дел в суд	5,5 тыс. дел	Рост на 8% по сравнению с 2023 годом.
Преступления против жизни и здоровья	1,5 тыс. деяний	Рост на 13% по сравнению с 2023 годом
Средний возраст несовершеннолетних преступников	12–14 лет	Отмечается рост числа детей, не достигших возраста уголовной ответственности

При статистическом анализе всех этих преступления – становится видна корреляция девиантного с социальным неблагополучием. Проведенные исследования демонстрируют, что до 90% несовершеннолетних правонарушителей происходят из семей, отнесенных к группе социального риска, для которых характерны асоциальный образ жизни, практики жестокого обращения с детьми и злоупотребление психоактивными веществами.

В связи с этим, основной задачей для внутренних органов и учреждений по защите прав детей является профилактика правонарушений и преступлений несовершеннолетних, а также устранение причин и условий, способствующих этому.

Настораживающим фактором выступает и статистика, касающаяся воспитанников интернатных учреждений: информация Федеральной службы государственной статистики свидетельствует, что 80% из них либо уже совершали противоправные действия, либо обнаруживают устойчивую склонность к делинквентному поведению, в то время как позитивная жизненная мотивация наблюдается лишь у 10% этой категории подростков.

Очевидно, что традиционные методы, направленные на подавление уже состоявшихся нарушений, неэффективны для решения столь устойчивой и масштабной проблемы. Требуется смена парадигмы, при которой в центре внимания окажутся не дефициты, а внутренние ресурсы личности.

В этой связи, в контексте поиска эффективных стратегий предупреждения и коррекции делинквентного поведения продуктивной представляется концепция психолого-акмеологического сопровождения, разработанная В.Г. Беловым. Он утверждал, что традиционные подходы, направленные преимущественно на нивелирование негативных поведенческих проявлений девиантного характера, являются недостаточными. В противовес этому, предложенная им концепция фокусируется на целостном развитии личности подростка, актуализации его ресурсного потенциала и целенаправленном содействии индивидуальных достижений в социально одобряемых видах деятельности [3].

Такой подход позволяет не только купировать внешние симптомы девиации, но и осуществлять перманентную работу по формированию устойчивой просоциальной направленности личности, что особенно значимо для подростков из групп риска, чей позитивный личностный потенциал часто остается нераскрытым в условиях институционального воздействия.

Реализация данного подхода на практике предполагает не только работу с внутренним миром подростка, но и коррекцию тех негативных внешних влияний, которые толкают его на путь девиации. Таким образом, концепция психолого-акмеологического сопровождения закономерно подводит нас к необходимости системного анализа всей совокупности деструктивных факторов [4].

Анализируя как научную литературу, так и статистическую отчетность, мы в своей статье структурировали основные социальные причины, выступающие катализаторами девиантных проявлений в подростковой среде:

Неблагополучная семейная среда. Семья как первичный институт социализации, в отдельных случаях, перестала представлять собой воспитательный потенциал. Конфликты, насилие и отсутствие эмоциональной поддержки формируют у подростка базовое недоверие к миру взрослых.

Негативное влияние референтной группы сверстников. В подростковом возрасте, когда потребность в принадлежности к группе и самоутверждении максимальна, риск вовлечения в асоциальные компании резко возрастает. Незрелость критического мышления усиливает этот эффект.

Школьная дезадаптация. Неудачи в учебе, конфликты с педагогами и сверстниками, буллинг формируют у подростка устойчивую негативную самооценку и отторжение от ведущего вида деятельности, выталкивая его в маргинальные среды.

Деструктивное влияние информационного пространства. Масс-медиа и цифровые платформы часто пропагандируют модели поведения, связанные с насилием, гедонизмом и пренебрежением к социальным нормам, что особенно воздействует на несформированную ценностную сферу подростка.

Социальное неравенство и бедность. Ограниченный доступ к качественному образованию, культурному досугу и перспективам социального лифта формирует у подростка установки на достижение целей неадекватными способами.

Институциональный дефицит. Особенно в малых городах и сельской местности остро ощущается нехватка доступных и качественных социальных, психологических и реабилитационных услуг, что оставляет подростков один на один с их проблемами.

Подростковый возраст представляет собой критический этап онтогенеза, характеризующийся интенсивным процессом сепарации от родительской семьи, становления личностной идентичности и активного самоутверждения в системе социальных отношений. В контексте социально-психологического анализа делинквентного поведения ключевое значение приобретает мотивационная сфера подростка. Как отмечал М. Ю. Кондратьев, стремление к значимому самовыражению и потребность «запечатлеться в другом мире» нередко направляют подростка на исследование границ социально приемлемого через формы поведения, связанные с эпатажем, риском или прямым нарушением социальных норм, включая противозаконные действия [8].

То есть делинквентное поведение может интерпретироваться не только как результат воздействия внешних делинквентных факторов, но и как деформированная, асоциальная компенсация универсальных возрастных потребностей: в признании, автономии, личностной значимости и героическом самосуществлении. Данный поведенческий паттерн часто коррелирует с личностной незрелостью, неразвитостью механизмов самоконтроля и дефицитом просоциальных стратегий достижения целей.

Эффективное предупреждение делинквентного поведения требует реализации системного, многоуровневого подхода, предполагающего координацию усилий всех субъектов профилактики. Ключевые направления данной деятельности могут быть структурированы следующим образом:

Создание развивающей инфраструктуры для просоциальной самореализации. Развитие доступной и разнообразной сети учреждений дополнительного образования, спортивных, творческих и научных сообществ позволяет обеспечить каналы для конструктивной реализации потенциала подростка. Это способствует не только позитивной занятости, но и формированию устойчивых просоциальных жизненных целей и ценностных ориентаций.

Целенаправленное развитие социально-психологической компетентности. Внедрение программ и тренингов, нацеленных на формирование навыков эффективной коммуникации, эмпатии, асертивного поведения и конструктивного разрешения конфликтов, является необходимым условием профилактики. Волонтерские проекты и социальные практики выступают в этом контексте как действенный инструмент апробации данных навыков в реальных ситуациях.

Модернизация образовательной парадигмы. Интеграция в образовательный процесс дисциплин и модулей, направленных на развитие критического мышления, правовой, финансовой и эмоциональной грамотности, позволяет сформировать у подростков когнитивный и поведенческий иммунитет к манипулятивным воздействиям и асоциальным влияниям.

Психолого-педагогическое сопровождение и укрепление института семьи. Оказание системной, доступной помощи семьям через консультационные службы, программы родительского просвещения и психологического сопровождения направлено на повышение воспитательного потенциала семьи, формирование гармоничного детско-родительского взаимодействия и коррекцию дисфункциональных паттернов семейного воспитания.

Реализация указанных мер в их комплексе позволяет осуществить стратегический переход от пассивного реагирования на уже совершенные правонарушения к активному созданию воспитывающей и поддерживающей среды, которая системно минимизирует риски возникновения делинквентных форм поведения. Такой проактивный подход предполагает построение целостного образовательно-воспитательного пространства, где ценности правомерного поведения и личностной ответственности не просто декларируются, а естественно интегрируются в повседневные практики подростков.

Теоретическая модель профилактики, основанная на актуализации личностных ресурсов и создании развивающей среды, находит свое практическое воплощение в региональных программах. Анализ конкретного опыта позволяет оценить эффективность предложенного подхода и выявить условия его успешной реализации [1].

В качестве репрезентативного примера рассмотрим мероприятия, осуществляемые в Краснодарском крае, где предпринята попытка построения комплексной системы профилактики подростковой делинквентности. Для решения указанных задач, постановлением краевой комиссии №8/2 от 8 декабря 2023 года был утвержден комплексный план мероприятий, направленных на профилактику

правонарушений несовершеннолетних и в отношении детей, против половой неприкосновенности, жестокого обращения с ними, выявление семейного неблагополучия, предупреждение травматизма, снижение младенческой и детской смертности от внешних причин и суицидального поведения несовершеннолетних на 2024–2026 годы.

Для повышения качества профилактической работы в 2024 году на базе Института развития образования (ИРО) был создан Центр сопровождения воспитательных проектов. Активную работу также вела кафедра психологии, педагогики и дополнительного образования ИРО, организовавшая в прошедшем году ряд учебно-методических мероприятий.

Особую эффективность показали родительские собрания «Подросток. Профилактика. Закон» и «Семья и школа: детство без опасности», проведенные в гибридном формате, что позволило значительно расширить аудиторию и скоординировать усилия семьи и школы.

Параллельно продолжается реализация государственной программы «Дети Кубани». В рамках этой программы, начиная с 2024 года – организуются масштабные мероприятия для подростков, состоящих на профилактических учетах. Так, краевые фестивали «Кубанские каникулы» и «Формула успеха» выявили 616 победителей, а конкурс «Здравствуй, мама!» – 244. Все они были награждены ценными подарками. Общий охват участников составил около 7000 человек.

Кроме того, в целях профилактики наркомании, алкоголизма и табакокурения в молодежной среде с 25 апреля по 17 мая 2024 года были проведены 5 зональных выездов консультативно-методического пункта (КМП), в которых участвовало более 500 человек. Программа выездов КМП включала проведение трех образовательных площадок («Безопасные шаги», «Проф. Будущее», «Семейный диалог»).

Также в крае продолжается развитие и поддержка волонтерского антинаркотического движения. 6 ноября 2024 года был проведен краевой слет антинаркотического волонтерского движения Краснодарского края, некоммерческих общественных организаций по профилактике асоциальных явлений в молодежной среде, площадкой для которого стал ФГБОУ ВО «Кубанский государственный медицинский университет». В программу слета была включена работа трех образовательных секций:

- «Межведомственное взаимодействие в антинаркотической деятельности. Новые подходы в формировании методов первичной профилактики незаконного потребления наркотиков. Совершенствование педагогических программ и методик профилактики аддиктивного поведения несовершеннолетних»;
- «Формы и методы первичной профилактики незаконного потребления наркотиков в молодежной среде»;
- «Создание информационно-просветительского контента по повышению уровня осведомленности подростков и молодежи о рисках, связанных с потреблением НС и Г1В».

Для наглядности, основные направления и результаты работы представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сводная таблица ключевых мероприятий по предотвращению подростковой преступности за 2024 год

Направление работы	Ключевые мероприятия	Охват / Результаты
Организация досуга и поощрения	Краевые фестивали «Кубанские каникулы», «Формула успеха»; конкурс «Здравствуй, мама!»	Около 7 000 участников, из которых 860 победителей награждены ценными подарками
Психолого-педагогическое и методическое сопровождение	Создание Центра сопровождения воспитательных проектов на базе ИРО; проведение вебинаров, конференций и гибридных родительских собраний	Значительное увеличение охвата родительской общественности, повышение психолого-педагогической культуры родителей
Профилактика наркомании и экстремизма	Выезды консультативно-методического пункта (КМП), краевой слет антинаркотического волонтерского движения и акции, приуроченные ко Дню солидарности в борьбе с терроризмом	Участие более 500 человек в выездах КМП, мероприятия во всех школах края

Таким образом, проблема девиантного поведения подростков носит многопричинный характер и обусловлена комплексным воздействием семейных, социальных и институциональных факторов. Эти факторы обусловлены переплетением устоявшихся в обществе социально-психологических механизмов и вызовами информационной эпохи. Центральным из них выступает глубинный системный разрыв между динамичной цифровой средой, которая становится доминирующим пространством конструирования идентичности, и консервативными нормативными институтами. Это противоречие порождает у подростка психологическое отчуждение от «реального» мира и девальвацию его социальных норм, создавая благоприятную почву для девиаций [10].

Анализ статистических данных подтверждает, что наиболее значимыми катализаторами деликвентности являются дисфункциональная семейная среда, негативное влияние референтной группы сверстников, школьная дезадаптация, а также деструктивное воздействие информационного про-

странства. При этом ключевой психологической основой подобного поведения зачастую служит не внешнее влияние само по себе, а искаженная форма реализации универсальных возрастных потребностей в автономии, признании и самоутверждении.

В этой связи, эффективное предупреждение делинквентного поведения не может ограничиваться карательно-репрессивными мерами. Для противодействия подростковой преступности необходимо выстроить целостную систему позитивной социализации, где семья, школа и общественные институты выступают партнерами в поддержке растущей личности.

Создание развивающей инфраструктуры для самореализации, целенаправленное формирование социально-психологической компетентности, модернизация образовательной парадигмы и системная поддержка семьи – все эти меры в их единстве позволяют минимизировать риски возникновения делинквентного поведения, обеспечивая условия для гармоничного развития личности подростка в современном сложном мире.

Эффективность предлагаемого подхода, как показывает практика Краснодарского края, напрямую зависит от уровня межведомственного взаимодействия и интеграции усилий всех субъектов профилактики. Дальнейшие исследования в этой области целесообразно сосредоточить на оценке долгосрочных эффектов подобных программ и выявлении наиболее действенных механизмов поддержки подростков в условиях цифровой трансформации общества.

#### **Список литературы**

1. Chimanov A. Socio-Psychological Technologies for the Prevention of Deviant Behavior and Delinquency Among Adolescents / A. Chimanov // American Journal of Social Sciences and Humanity Research. – 2023. – Vol. 3. No. 3. – P. 30–37. DOI 10.37547/ajsshr/volume03issue03-08. EDN WSQKZY
2. Young S. Juvenile delinquency, welfare, justice and therapeutic interventions: a global perspective / S. Young, B. Greer, R. Church // BJPsych Bulletin. – 2017. – Vol. 41. No. 1. – P. 21–29.
3. Белов В.Г. Концепция психолого-акмеологического сопровождения подростков с делинквентным поведением в условиях специализированного предприятия: монография / В.Г. Белов. – СПб., 2010. – 223 с. EDN QYBUDP
4. Васягина Н.Н. Делинквентное поведение подростков: феноменология, причины, возможности профилактики / Н.Н. Васягина // Вестник практической психологии образования. – 2018. – Т. 15. №1. – С. 12–17 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2018\\_n1/Vasyagina](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2018_n1/Vasyagina) (дата обращения: 14.11.2025). EDN YNPYOD
5. Васильев Н.Г. Методологические основы изучения девиантного поведения подростков / Н.Г. Васильев, А.Г. Терещенко // Глаголь правосудия. – 2016. – №2(12) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovy-izucheniya-deviantnogo-povedeniya-podrostkov> (дата обращения: 14.11.2025).
6. Зарипова Э.Н. Формы и причины делинквентного поведения у подростков / Э.Н. Зарипова // Исследования молодых ученых: материалы LVIII Междунар. науч. конф. (Казань, апрель 2023 г.). – Казань: Молодой ученый, 2023. – С. 28–32 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/486/17913> (дата обращения: 24.11.2025).
7. Курбатова Е.С. Психологические особенности девиантного поведения подростков / Е.С. Курбатова, И.А. Куренков // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2019. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-deviantnogo-povedeniya-podrostkov> (дата обращения: 24.10.2025). EDN ZSREHZ
8. Овсянникова Г.В. Профилактика девиантного поведения подростков в условиях образовательного учреждения / Г.В. Овсянникова // Интерактивная наука. – 2023. – №9(85) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-deviantnogo-povedeniya-podrostkov-v-usloviyah-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 14.11.2025).
9. Обносов В.Н. Индивидуально-психологические особенности подростков с девиантным поведением / В.Н. Обносов // Наука и образование. – 2022. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-psihologicheskie-osobennosti-podrostkov-s-deviantnym-povedeniem> (дата обращения: 20.11.2025).
10. Шульга Т.И. Представления подростков о девиантном поведении / Т.И. Шульга // Психология и право. – 2020. – Т. 10. №3. – С. 174–188. DOI 10.17759/psylaw.2020100312. EDN TEBBHE

*Научное электронное издание*

**СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС:  
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ИННОВАЦИИ, КАЧЕСТВО**

Материалы  
Международной научно-практической конференции  
(Чебоксары, 27 ноября 2025 г.)

Научный редактор *М. Л. Шер*  
Компьютерная верстка *Е. А. Мальшева*

Подписано к использованию 12.12.2025 г.  
Объем 9,05 Мб. Тираж 20 экз.  
Уч. изд. л. 62.61.

Издательский дом «Среда»  
428023, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12  
+7 (8352) 655-731  
info@phsreda.com  
<https://phsreda.com>